

Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Britta Marschke (Hg.)

Handbuch der kontrastiven Alphabetisierung

ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG



Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Herausgegeben von
Christian Fandrych, Marina Foschi Albert,
Karen Schramm und Maria Thurmair

Band 14

Handbuch der kontrastiven Alphabetisierung

Herausgegeben von
Britta Marschke

in Zusammenarbeit mit
**Sedigheh Alizadeh Lemjiri, Nadine Al-Khafagi,
Tuğba Bektaş, Mary Matta,
Abed all Gaffar Mohamed, Zeynep Sezgin Radandt**

ERICH SCHMIDT VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <https://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter
[ESV.info/978-3-503-20654-4](https://www.esv.info/978-3-503-20654-4)



Dieses Werk ist lizenziert unter der
Creative-Commons-Attribution-Non-Commercial-
NoDerivates 4.0 Lizenz (BY-NC-ND).

Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber
keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung.

Weitere Informationen finden Sie unter
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Umschlaggestaltung unter Verwendung
einer Abbildung von © GIZ

Gedrucktes Werk: 978-3-503-20654-4
eBook: ISBN 978-3-503-20655-1

Alle Rechte vorbehalten
© Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2022
www.esv.info

Vorwort 13
Karin Küßner

Einleitung 17
Britta Marschke

1 Theoretische Grundlagen

A Didaktisch-methodische Themenfelder der DaZ-Alphabetisierung

Karen Schramm

1. Problemaufriss 25

2. Die Rolle der Erstsprachen in Curricula für die zweitsprachliche Alphabetisierung 26

 2.1 Kontrastive Alphabetisierung im BAMF-Konzept 26

 2.2 Plurilingualer Ansatz in den LASLLIAM-Skalen des Europarats 28

3. Methodische Prinzipien 29

 3.1 Ausbalancierung mündlichkeits- und schriftlichkeitsbezogener Lernziele 29

 3.2 Mündliche Kompetenzen 30

 3.3 Orientierung auf (De-)Kodierfähigkeiten 30

 3.4 Lerner*innenorientierung 32

 3.5 Rückwärtsplanung 35

4. Fazit und Ausblick 36

B Lehrkräfte in der Alphabetisierung

Clemens Seyfried

1. Anforderungen und Erwartungen an Lehrkräfte in der Alphabetisierung 39

 1.1 Von Anforderungen und Erwartungen an die Lehrkraft zur Kompetenzgewinnung 39

1.2	Das Modell der Subjektiven Relevanz (SuRe online) zur Qualitätssicherung und Kompetenzentwicklung in den Alphabetisierungskursen	41
1.3	Verteilung der Hauptkategorien	44
1.4	Beispiel einer Situationsbeschreibung und der dazugehörigen Handlungsmöglichkeiten	45
1.5	Rangreihenverteilung der einzelnen Unterkategorien	46
1.6	Analyse der Situationsbeschreibungen im Themenfeld Kompetenz und Kommunikation	48
1.7	Ergebnisse der Kategorienverteilung im Kontext der Evaluierungskriterien	50
1.8	Interpretation und Zusammenfassung	52
2.	Förderliche Bedingungen für Lernprozesse aus Sicht der Lernenden im Rahmen der kontrastiven Alphabetisierung	53
2.1	Ausgangslage und Fragestellung	53
2.2	Konzeption und Fragestellung	55
2.3	Ergebnisse	56
2.4	Resümee	62

C Der Situationsansatz in der Alphabetisierung

Britta Marschke

1.	Grundlagen: Schlüsselsituationen	65
2.	Definition und Ausgestaltung	68
3.	Methodisches Vorgehen und praktische Umsetzung	71
3.1	Lernort	71
3.2	Muttersprache	73
4.	Alphabetisierung	75

D Linguistische Grundlagen für die kontrastive Alphabetisierung

Julia Edeleva und Martin Neef

1.	Sprache als semiotisches System	80
2.	Bereiche der Schriftlinguistik	83
3.	Das Verhältnis von gesprochener Sprache und geschriebener Sprache	84

4. Das Verhältnis von Sprachsystem und Schriftsystem	86
5. Die Grundeinheiten des Schriftsystems	87
6. Der Bezug zwischen Lauten und Buchstaben	90
7. Das Schriftsystem des Deutschen I: Korrespondenzregeln	94
8. Das Schriftsystem des Deutschen II: graphematische Beschränkungen	98
9. Das Schriftsystem des Deutschen III: Systematische Orthographie	102
10. Schriftsysteme im Vergleich	106
11. Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit	108
12. Worterkennungsmodelle und natürliches Lesen	111
13. Ausblick	113

2 Praxis des kontrastiven Alphabetisierungsunterrichts

A Grammatik

Nadine Al-Khafagi

1. Grundlagen der Grammatik	118
2. Induktive Grammatikvermittlung	122
3. Grammatik in den KASA-Materialien	130
4. Didaktische Herausforderungen	134

B Lernstrategien

Tuğba Bektaş

1. Welche Lernstrategien werden bei KASA eingesetzt?	136
2. Warum sind Lernstrategien beim Lernen und in der Alphabetisierungsarbeit wichtig?	138
3. Lernstrategien in den KASA-Lehrwerken	140

C Redemittel

Mary Matta

1. Definition des Begriffs „Redemittel“	147
---	-----

2. Redemittel kontrastiv	147
2.1 Von der Idee zur Konzeption	147
2.2 Kategorien der Redemittel	148
3. Einsatz der Redemittel	152
3.1 Einsatz durch Lehrkräfte	152
3.2 Einsatz durch Lernende	153
4. Erfahrungen von Lehrkräften zum Einsatz von Redemitteln	154

D @lphabetisierung

Britta Marschke

1. Alphabetisierung mit dem Mobiltelefon	158
2. Alphabetisierung mit bestehenden Digitalangeboten	164
2.1 Lernen mit Angeboten der DW: „ABC – Starte mit dem Alphabet“	165
2.2 Lernen mit Angeboten des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) – das VHS-Lernportal ABC	168
3. Digitale Alphabetisierung – Lehrende konzipieren selbst	170
3.1 Lernen mit einem Messengerdienst	171
3.2 Lernen mit einem Web-Konferenzsystem	176
4. Online Lehren – was ist das Richtige für mich?	179

3 Gelingensbedingungen des Projekts KASA

A Das Modellprojekt KASA im Rahmen der AlphaDekade

Britta Marschke und Abed all Gaffar Mohamed

1. Grundlegende Prinzipien des KASA-Unterrichts: Lesen – Schreiben – Weltverstehen	183
<i>Britta Marschke</i>	
1.1 Bildung – AḀÇ	184
1.2 Partizipation – Emanzipation mit Paulo Freire	189
1.3 Gleichheit und Differenz	192
1.4 Lebensweltorientierung – auch in der Grundbildung	194

1.5	Einheit von Inhalt und Form – sind Lehrende Lernende?	197
1.6	Umsetzung: Der Situationsansatz im Unterricht	200
2.	Lebensweltorientierte Lernorte	201
	<i>Britta Marschke und Abed all Gaffar Mohamed</i>	
2.1	Aufsuchendes Lernen	201
2.2	Partnerorganisationen – Auswahl und Kriterien	205
2.3	Durchführung der Kooperationen und Vernetzungen ...	209
2.4	Gelingensbedingungen und Unterschiede in den Organisations- nen	217
3.	Die Lehrmaterialien: Lehrwerke, Lehrkommentare und Zusatz- materialien	219
	<i>Britta Marschke</i>	
3.1	Lehrmaterialien für die Alpha-Level 1 und 2	220
3.2	Die Lehrkommentare	225
3.3	Die Zusatzmaterialien	226
3.4	Lehrmaterialien für das Alpha-Level 3	233

B Lehrkräftequalifizierung

Sedigheh Alizadeh Lemjiri, Nadine Al-Khafagi und Britta Marschke

1.	Workshops	239
	<i>Sedigheh Alizadeh Lemjiri</i>	
1.1	Sensibilisierungsworkshop zur kontrastiven Alphabetisie- rung	239
1.2	Stolpersteine im DaZ-Unterricht	243
2.	Schulungen	245
	<i>Nadine Al-Khafagi</i>	
2.1	Qualifizierung von Lehrkräften - Ziele und Möglichkeiten	245
2.2	Angebote der Qualifizierung von Lehrkräften für kontrastive Alphabetisierung	248
2.3	Akzeptanz der Lehrkräfte und Fortentwicklungen	253
3.	Checkliste	256
	<i>Britta Marschke</i>	
3.1	Orientierung in der kontrastiven Alphabetisierung	256

3.2 Intention und Aufbau der Checkliste 256

4 Forschungs- und Transferperspektiven

A Forschungsmethoden und -desiderate in der kontrastiven Alphabetisierung

Julia Edeleva, Gina Do Manh, Franziska Förster und Christine Czinglar

1. Einleitung 265

2. Zweitspracherwerbsforschung im Spannungsfeld zwischen universellen Beobachtungen und einzelsprachlichen Einflüssen 266

3. Der Erwerb basaler literaler Kompetenzen im Deutschen als Erst- und als Zweitsprache 269

4. Ausgewählte psycholinguistische Verfahren zur Untersuchung basaler literaler Teilkompetenzen 272

 4.1 Phonologische Verarbeitungskapazität 273

 4.2 Das Erkennen von Schriftzeichen und Symbolen 275

 4.3 Visuelle Worterkennung 277

 4.4 Schriftkundigkeit auf der Satz- und Textebene: Leseflüssigkeit 279

5. Ausblick und Forschungsdesiderate 281

B Lernende mit Tigrinya als Erstschriftsprache fördern und begleiten

Santi Guerrero Calle

1. Einleitung 285

2. Situation in der deutschsprachigen Schweiz 286

3. Sprach- und Schriftvergleich Tigrinya-Deutsch 288

 3.1 Das Land und die Sprache (Eritrea und Tigrinya) 288

 3.2 Unterschiede und Gemeinsamkeiten (Tigrinya-Deutsch) 290

 3.3 Untersuchung des Schriftspracherwerbs in der Zweitsprache Deutsch von Lernenden mit Tigrinya als Erstschriftsprache 292

4. Zusammenfassung und Fazit 295

C Transfer des kontrastiven Ansatzes in Europa

Zeynep Sezgin Radandt

1. Migration und geringe Literalität in Europa	297
1.1 Situation in Europa	298
1.2 Situation in EUKOAL-Projektländern	299
2. Projekt EUKOAL	301
2.1 Ziele	301
2.2 Vorgehen	302
2.3 Ergebnisse	305
3. Wirkung	308
Literaturverzeichnis	313
Abbildungsverzeichnis	341
Tabellenverzeichnis	345
Abkürzungen	347
Autor*innen	351
Sachregister	353

Vorwort

Lesen und Schreiben zu können sind nach wie vor wichtige Schlüsselfertigkeiten, um alltägliche Anforderungen in einer sich wandelnden Arbeits- und Lebenswelt selbstständig bewältigen zu können. Die Digitalisierung vieler Lebensbereiche eröffnet zwar neue Möglichkeiten der Kommunikation und Information, aber ohne ausreichende literale Fähigkeiten in der deutschen Sprache stehen Erwachsene vor großen Hürden. Der zunehmende Grad an Formalisierung und Verschriftlichung von Wissen im Zusammenhang mit einem immer komplexer werdenden Lebensraum macht es insbesondere Personen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten schwer, mit den Entwicklungen Schritt zu halten. Die Corona-Pandemie hat in den vergangenen Monaten noch einmal deutlich gemacht, wie wichtig Lesen und Schreiben für unseren zunehmend digitalisierten Alltag sind – sei es beim Online-Shopping, Home-Schooling, bei der digitalen Organisation von Behördengängen oder der Suche im Internet nach relevanten Corona- und Gesundheitsinformationen. Laut LEO-Studie¹ 2018 der Universität Hamburg sind 6,2 Millionen Erwachsene in Deutsch gering literalisiert, d. h. sie können nur einzelne Wörter und einfache Texte sinnverstehernd lesen. 47,4 Prozent davon haben zunächst in ihrer Kindheit eine andere Sprache als Deutsch erlernt.

Ziel der von Bund und Ländern gemeinsam initiierten nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016–2026) ist es daher, die Zahl an gering literalisierten Erwachsenen deutlich zu verringern und das Grundbildungsniveau zu erhöhen. Neben Lesen, Schreiben und Rechnen gehören dazu auch die digitale, finanzielle, gesundheitliche, familienbezogene und politische Grundbildung. Mit vielfältigen Initiativen und Maßnahmen wollen Bund, Länder und Dekadepartner dazu beitragen, die Öffentlichkeit über das Thema zu informieren, Tabus abzubauen, das soziale und professionelle Umfeld zu sensibilisieren und für Betroffene mehr Beratungs- und Lernangebote zu schaffen. Zahlreiche Erfolgsgeschichten zeigen, dass es sich für den Einzelnen lohnt, auch im Erwachsenenalter noch richtig Lesen und Schreiben zu lernen.

Aktuell fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der AlphaDekade 57 Projekte. Neben arbeitsplatzorientierten Vorhaben gewinnen Projekte, die sich auf die Lebenswelt der Betroffenen und die Bewältigung ihrer alltäglichen Herausforderungen beziehen, zunehmend an Bedeutung. Bildungsträger entwickeln und erproben in Zusammenarbeit mit sozialräumlichen

¹ LEO-Studie: Level-One Studie.

Einrichtungen Konzepte, um gering literalisierte Erwachsene anzusprechen und zum Lernen zu motivieren. Entwickelt werden Lernangebote und -materialien, die sich an den alltäglichen Fragen und Anforderungen der Zielgruppe orientieren und ihre Interessen wie beispielsweise den Umgang mit Geld und Verträgen, gesunde Ernährung, Verbraucherschutz oder die Nutzung digitaler Medien aufgreifen. Ein Novum in den Projekten ist auch die Identifikation neuer Lernformate und Lernorte. So können Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten an ihnen vertrauten Orten angesprochen und zielgruppenorientierte Lernangebote durchgeführt werden.

Einen zentralen Erfolgsfaktor für die Lernmotivation ebenso wie für die Qualität des Unterrichts stellt dabei auch die Professionalisierung des Lehrpersonals dar. Die Anforderungen an Kursleitende in der Alphabetisierung und Grundbildung sind vielfältig. Sie müssen nicht nur über spezifische fachliche Kenntnisse im Hinblick auf den Unterrichtsgegenstand, sondern auch über methodisch-didaktische Kompetenzen verfügen, um einen teilnehmerorientierten Lernprozess zu gestalten. Oftmals sind Lerngruppen im Hinblick auf ihren Lernstand und -fortschritt, aber auch ihre Interessen sowie andere Rahmenbedingungen wie verfügbare Lernzeit etc. sehr heterogen zusammengesetzt. Daher stellt die Professionalisierung des Bildungspersonals ein bildungspolitisch wichtiges Handlungsfeld im Arbeitsprogramm der AlphaDekade dar. Neben der Optimierung und Verbreitung bewährter Qualifizierungsangebote werden weitere Fortbildungsmaßnahmen entwickelt. Im Jahr 2020 hat das Kuratorium der AlphaDekade „Handlungsempfehlungen zur Aus- und Fortbildung von Kursleitenden in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ erarbeitet. Die Empfehlungen richten sich an Bund, Länder und Weiterbildungsanbieter.

Das vom BMBF geförderte Projekt „Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz“ (KASA) leistet mit unterschiedlichen Maßnahmen einen Beitrag zur Umsetzung der eingangs genannten Dekadeziele. Mit dem kontrastiven Ansatz finden Zweitsprachlernende über ihre Herkunftssprache einen leichteren Zugang zum Erwerb der deutschen Schriftsprache. Darüber hinaus orientiert sich der Unterricht inhaltlich an Situationen des Alltagslebens wie Einkaufen, einem Besuch beim Arzt oder der Freizeitgestaltung von Kindern.

Noch vor Corona habe ich den KASA-Unterricht in einer Moschee besucht. Es herrschte eine entspannte Atmosphäre – eine Teilnehmerin hatte Obst aus dem eigenen Garten mitgebracht – und es war auch für mich als Besucherin sofort spürbar, dass die Teilnehmerinnen mit Freude bei der Sache waren und sich gegenseitig bei den Lese- und Grammatikübungen unterstützten. Ihre Kursleiterin gestaltete mit vielfältigen Materialien einen abwechslungsreichen Unterricht, der sich mit

schriftsprachlichen Anforderungen aus dem Alltag befasste. Die Kinderbetreuung parallel zum Kurs ermöglichte auch jungen Müttern die Teilnahme. Dieser Unterrichtsbesuch hat mir noch einmal verdeutlicht, wie vielfältig die Anforderungen an die Qualifizierung des Lehrpersonals sind, um Erwachsene zum Lernen zu motivieren, sie bei der Stange zu halten und ihnen einen Lernerfolg zu verschaffen, den sie in ihrem alltäglichen Leben auch unmittelbar umsetzen können.

Das BMBF wird auch weiterhin arbeits- und lebensweltorientierte Projekte sowie Forschungsvorhaben fördern mit dem Ziel, Alphabetisierung und Grundbildung als festen Bestandteil des allgemeinen und beruflichen Weiterbildungssystems zu etablieren. Dabei sind qualifizierte Kursleitende eine wichtige Voraussetzung, um mehr qualitätsgesicherte Lernangebote zu schaffen.

Karin Küßner

Leiterin der Koordinierungsstelle Dekade für Alphabetisierung im Bundesinstitut für Berufsbildung

Einleitung

Britta Marschke

Alphabetisierung ist komplex und zeitaufwendig, insbesondere für Erwachsene, deren Alphabetisierung in einer Zweitsprache erfolgt. Weltweit, in Europa und in Deutschland stehen zahlreiche Menschen im Kontext von Flucht, Vertreibung und Migration vor dieser Herausforderung. Angesichts der Vielfalt der mitgebrachten Ressourcen und Erfahrungen benötigt es fachlich fundierte, vielfältige und flexibel anwendbare Angebote, um möglichst vielen Lernenden den erfolgreichen Erwerb der Schriftsprache in der Zweitsprache Deutsch zu ermöglichen. Das vorliegende Handbuch liefert Einblicke in die aktuelle Praxis und Umsetzung sowie die damit verbundenen Forschungsfragen zum Thema kontrastive Alphabetisierung und ordnet diese auch historisch, international und für die praktische Umsetzung ein.

In Deutschland wurden mit dem 2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetz verschiedene Integrationsmaßnahmen sowie ein Sprachkursprogramm gesetzlich verankert. Die Anzahl der Zugewanderten mit Alphabetisierungsbedarf ist trotz der Bemühungen weiterhin hoch. Die Bestehensquoten der Alphabetisierungskurse sind hingegen gering: Das B1-Niveau wird nur von 16,3 % der Teilnehmenden erreicht, A2 von 37,9 % und fast die Hälfte der Lernenden bleibt unter A2 (BAMF 2021: 13, 15). Hinzu kommen insbesondere bei Alphabetisierungskursen hohe Abbruchquoten. Als besonders große Hürde stellt sich die schriftliche Sprachverwendung dar. Jede dritte Person mit Migrationshintergrund schätzt die eigenen schriftlichen Deutschkenntnisse als „eher schlecht“ oder „gar nicht“ vorhanden ein (Marschke & Brinkmann 2014: 68 f.). Stetig werden deshalb differenzierende Unterrichtsmodelle (z. B. Zweitschriftlernerkurs) und flankierende Unterstützungsmaßnahmen (z. B. Team Teaching, Lern- und Sozialbegleitung) erprobt. Die kontrastive Methode ist eine zusätzliche Möglichkeit Lernerfolg zu erhöhen.

Das Handbuch bietet pädagogischen Fachkräften sowie Studierenden in pädagogisch, sprach- und bildungswissenschaftlich ausgerichteten Fächern einen praktisch orientierten und gleichzeitig auch theoretisch fundierten Zugang zum multidisziplinären Handlungsfeld der kontrastiven Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache, ein für die Erwachsenenbildung aktuelles und relevantes Thema innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Auch langfristig wird die Mehrsprachigkeit eine zunehmende Bedeutung im gesamten Bildungsbereich und der mehrspra-

chigen, heterogenen Gesellschaft in einer zunehmend globalisierten Welt einnehmen. Der Einbezug der Erst- und Herkunftssprachen in der Alphabetisierungsarbeit weckt zunehmend Interesse, jedoch ist die konkrete praktische Umsetzung im Bereich der Erwachsenenbildung bisher selten. Der Großteil der Forschung und Literatur bezieht sich zurzeit noch auf die kontrastive Alphabetisierung von Kindern mit Migrationshintergrund im Rahmen des Schulsystems. Der kontrastive Ansatz basiert auf Erkenntnissen der kontrastiven Linguistik und bindet die Erst- bzw. Herkunftssprachen der Lernenden von Beginn an systematisch in das Unterrichtsgeschehen ein, indem regelmäßig Sprachvergleich und Sprachmittlung vorgenommen werden.

Dabei wird besonders ausführlich auf die Alphabetisierung von türkisch-, arabisch- und persischsprachigen Teilnehmenden eingegangen (basierend auf Ergebnissen des Modellprojekts „Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz“, KASA). Hinweise und Tipps zum Einbezug anderer Sprachen sowie Untersuchungen und Erfahrungsberichte aus der Alphabetisierungsarbeit mit Lernenden anderer Herkunftssprachen ergänzen die Bandbreite des Buches in Bezug auf den sprachlichen Hintergrund der Lernenden. Dabei ist die Auswahl der Sprachen Türkisch, Arabisch und Persisch anhand der Gegebenheiten des Projektumfeldes entstanden. Im Zentrum der Auswahl stand immer die Überlegung eine quantitativ möglichst große Gruppe auszuwählen. Die Gruppe der türkischsprachigen Lernenden stand aufgrund des Anteils an der Bevölkerung zu Beginn des Modellprojektes in Berlin. Im Zuge der Flüchtlingszuzugs 2015 wurde die Konzeption erweitert auf die arabische Sprache. Das Projekt KASA hat sich für die eigenen kontrastiven Materialien für das Hocharabische entschieden, denn als Universalsprache haben die verschiedenen Dialekte das Hocharabische als Ursprung. Das Hocharabische gilt als Schriftsprache und wird nur in seltenen Fällen, wie z. B. für Nachrichten, bei religiösen und politischen Veranstaltungen sowie bei Verständnisschwierigkeiten, als gesprochene Sprache verwendet. Die dialektalen Varietäten des Arabischen sind demgegenüber gesprochene Sprachen, die sich von Land zu Land unterscheiden. Die Dialekte werden kaum verschriftlicht. Die Unterschiede in der Phonologie, Morphologie und Syntax sind zwischen den Dialekten so groß, dass eine verbale Kommunikation zwischen Sprecher*innen unterschiedlicher arabischer Dialekte manchmal unmöglich ist (vgl. Al-Ani 1970: 18). Mit diesem Ansatz konnte die größtmögliche Gruppe einbezogen werden. Mit dem vermehrten Zuzug aus dem Iran und vor allem aus Afghanistan wurde die persische Sprache 2018 ebenfalls in das Projekt integriert. Das Persische ist die Amtssprache in Iran, Afghanistan und Tadschikistan. Farsi und Persisch sind demnach unterschiedliche Bezeichnungen für dieselbe Sprache. Dari (Farsi-ye-Dari) lautet neben Paschtu die offizielle Amtssprache

in Afghanistan. Bei Persisch oder Dari handelt es sich dabei, bis auf wenige Unterschiede im Vokabular und in der Aussprache, um dieselbe Sprache.

Das Handbuch besteht aus Artikeln verschiedener Expertinnen und Experten, die auch in der praktischen Umsetzung des Projektes KASA in der wissenschaftlichen Beratung und Begleitung bzw. Forschung oder in der praktischen Erprobung, Umsetzung und Anpassung vor Ort seit Jahren zusammen gearbeitet haben. Es gliedert sich in vier Teile.

Der erste Teil des Handbuches dient der Einführung in das Themengebiet und stellt die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen der kontrastiven Alphabetisierungsarbeit aus Sicht verschiedener Disziplinen dar. *Karen Schramm* führt hinsichtlich der Methodik und Didaktik in die Alphabetisierungsmethodik und -didaktik in Deutsch als Zweitsprache, die Lernprozesse und ihre Bedeutung für die Alphabetisierungsarbeit ein. *Clemens Seyfried* stellt die Lernpsychologie ins Zentrum. Er stellt die Erwartungen der Teilnehmenden und die Rolle der Lehrkraft vor. *Britta Marschke* beschreibt die pädagogische Gestaltung der Alphabetisierung Erwachsener durch den Situationsansatz. *Julia Edeleva* und *Martin Neef* stellen die linguistischen Grundlagen der kontrastiven Linguistik kompakt dar. Neben dem Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache sowie von Sprachsystem und Schriftsystem wird in das Schriftsystem des Deutschen sowie in die linguistischen Grundlagen der Mehrsprachigkeit eingeführt.

Im zweiten Teil des Handbuches werden praktische Aspekte der Kontrastiven Alphabetisierung für Erwachsene vorgestellt. Im bundesdeutschen Integrationsprogramm des BAMF wird die kontrastive Alphabetisierung erwähnt (Feldmeier 2015), doch es fehlt interessierten Lehrkräften in der Erwachsenenalphabetisierung weiterhin der Zugang zu entsprechendem fachlichen Wissen sowie auch an konkreter methodisch-didaktischer Orientierung und kontrastiven Materialien. *Nadine Al-Khafagi* zeigt Wege der induktiven Grammatikvermittlung unter Einbeziehung und mit Unterstützung der Erstsprachen Türkisch, Arabisch und Persisch auf. Lernstrategien als unterrichtsbegleitende Intervention werden durch *Tuğba Bektaş* eingeordnet und mit Hinweisen und Beispielen für den Einsatz in sprachlich heterogenen Gruppen vorgestellt. *Marry Matta* stellt anhand der arabischen Sprache Redemittel vor, die geordnet nach Kategorien und unabhängig von Sprachkenntnissen der Lehrkraft im Unterricht motivierend eingesetzt werden können. Möglichkeiten der regelmäßigen und systematischen Einbeziehung und Einbindung von digitalen Medien im Unterricht wie dem Mobiltelefon und verschiedener Lernangebote werden durch *Britta Marschke* vorgestellt.

Im dritten Teil des Handbuches werden am Beispiel des Modellprojekts „Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz“ (KASA) konkrete Gelingensbe-

dingungen bezogen auf das Projekt und die Lehrkräfte thematisiert. Zusätzlich zu den praktischen Unterrichtsmaterialien werden Tipps und Handreichungen angeboten, die verschiedene Aspekte der Planung und Gestaltung des kontrastiven Alphabetisierungsunterrichts thematisieren. Beginnend stellt *Britta Marschke* das Projekt KASA, die Entwicklung, die didaktisch-methodischen Grundlagen, die Herangehensweisen und die Umsetzung vor. *Abed all Ghaffar Mohamed* und *Britta Marschke* beschreiben die Bedeutung der lebensweltorientierten Lernorte. Der Aufbau und gelingende Kooperationen mit Moscheen, orientalischen Kirchen und Migrantenorganisationen werden verglichen und beschrieben. Kontrastive Materialien sind bisher rar in der Alphabetisierung. *Britta Marschke* beschreibt die für unterschiedliche Alphalevel entstandenen Lehrwerke, die Lehrkommentare und die Zusatzmaterialien, die im Laufe des Projektes entwickelt, erprobt und überarbeitet wurden. Die Lehrkräftequalifizierung ist ein wichtiger Teil innerhalb des Projektes KASA. *Sedigheh Alizadeh Lemjiri* stellt die Konzeption und die Umsetzung der Sensibilisierungsworkshops und die Veranstaltungen „Stolpersteine“ vor. *Nadine Al-Khafagi* beschreibt Möglichkeiten und Grenzen von Qualifizierungs- und Fortbildungsmöglichkeiten von Lehrkräften für die kontrastive Alphabetisierung. *Britta Marschke* fasst den dritten Teil zusammen mit einer Checkliste für kontrastive Alphabetisierung, die Lehrkräften die Umsetzung vereinfachen soll.

Im vierten Teil werden Forschungs- und Transferperspektiven aufgezeigt. *Christine Czinglar*, *Gina Do Manh*, *Julia Edeleva* und *Franziska Förster* stellen Forschungsmethoden der Zweitspracherwerbsforschung vor. Das Autorinnenteam beschreibt zudem Erwerbsstrategien und psycholinguistische Untersuchungsverfahren basaler literaler Kompetenzen im Deutschen. *Santi Guerrero Calle* trägt aktuelle Forschungsergebnisse bezüglich der kontrastiven Alphabetisierungspraxis in der Erstsprache Tigrinya bei. Zudem wird von *Zeynep Sezgin Radandt* über den erfolgreichen Transfer des Ansatzes auf europäischer Ebene im Rahmen des Erasmus+-Projekts „Aufbau eines europäischen Kooperationsnetzwerks zur kontrastiven Alphabetisierung für Erwachsene“ (EUKOAL) berichtet und es werden Ressourcen und Empfehlungen für die Praxis bereitgestellt.

Das Buch soll Impulse für die Implementierung in individuelle Unterrichtskonzepte ermöglichen. Dafür sind insbesondere in den Teilen zwei und drei verschiedene multimediale Elemente aufgenommen worden. QR-Codes ermöglichen den Zugriff auf kostenfreie Unterrichtsmaterialien in Schrift, Audio und Video. Videos sind zudem mit theoretischen Erläuterungen und zur inhaltlichen Vertiefung abrufbar. Umfangreiche Tabellen sind ebenfalls über QR-Codes hinterlegt.



Abb. XIX.1: QR-Codes verweisen auf weitergehende kostenfreie Materialien, Videos, Arbeitsblätter und Tabellen.

Inhaltliche Definitionen und Vertiefungen sowie Exkurse sind in farbig hinterlegten Infoboxen in die Texte integriert und ermöglichen auch ein rasches Auffinden und Nachschlagen.

Infobox

Infoboxen vertiefen inhaltliche Aspekte.

Beispiele vertiefen die Erläuterungen.

■ **Beispiel:** Beispiele erweitern die theoretischen Ausführungen.

Die Ausführungen der Autorinnen und Autoren werden durch Zitate und Critical Incidents von Lernenden und Lehrenden ergänzt.

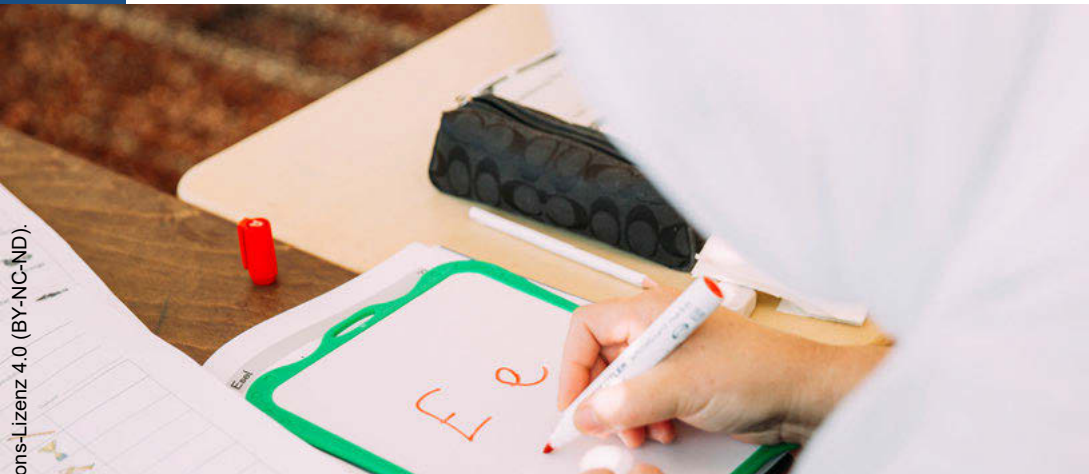
Mittels freistehender Zitate wird Bezug auf längere Passagen aus anderen literarischen Quellen genommen.

Critical Incidents – kritische Ereignisse und bedeutende Situationen von Lernenden und Lehrenden ermöglichen den Perspektivwechsel.

Neben einem gemeinsamen Verzeichnis der Literaturreferenzen enthält das Handbuch zur schnellen Orientierung auch ein Sachregister.

Wir danken Jan-Eric Hellenberg, Leonard Marschke und Sascha Rösler für die Unterstützung bei der technischen Umsetzung des vorliegenden Handbuches sowie Susanne Babst für die grafische Gestaltung.

Wir wünschen den Leserinnen und Lesern, dass Sie durch das Handbuch Impulse für den erfolgreichen Einsatz kontrastiver Alphabetisierungspraktiken auch in sprachlich heterogenen Gruppen und trotz Unterschieden in der Lernerfahrung erhalten, um damit das Erlernen der deutschen Schrift und Sprache motivierend und nachhaltig zu unterstützen.



A	Didaktisch-methodische Themenfelder der DaZ-Alphabetisierung . . . 25
	<i>Karen Schramm</i>
B	Lehrkräfte in der Alphabetisierung 39
	<i>Clemens Seyfried</i>
C	Der Situationsansatz in der Alphabetisierung 65
	<i>Britta Marschke</i>
D	Linguistische Grundlagen für die kontrastive Alphabetisierung 79
	<i>Julia Edeleva und Martin Neef</i>

A | Didaktisch-methodische Themenfelder der DaZ-Alphabetisierung

Karen Schramm

1. Problemaufriss

Die bildungspolitische Notwendigkeit, Alphabetisierungskurse für erwachsene Migrant*innen anzubieten, geriet in Deutschland erst in den späten 1980er und frühen 90er Jahren in den Blick. In dieser Phase wurden vom Sprachverband Deutsch¹ vor allem erstsprachliche Lernangebote entwickelt; in vielen Fällen handelte es sich um dezentral angebotene Kurse für Frauen (vgl. Paleit 1989). Mit Einführung des Integrationskursesystems im Jahr 2005 ergaben sich in diesem Arbeitsfeld deutliche Veränderungen, u. a. eine kontinuierliche Steigerung der Lernendenzahlen, die Intensivierung der Curriculumsdiskussion, die nun erstmalig auf nationaler Ebene erfolgte, und eine Lehrwerkproduktion der kommerziellen Verlage, die auf die entsprechenden Kursangebote des neuen Curriculums des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) abzielte (vgl. Nestler 2014). Dabei wurde die Alphabetisierung in der Erstsprache nicht mehr als förderfähiges Lernziel anerkannt, sondern es erfolgte eine ausschließliche Ausrichtung auf mündliche und schriftliche Kompetenzen in der deutschen Sprache.

Mit Einrichtung der Integrationskurse mit Alphabetisierung gewann die zweitsprachliche Alphabetisierung größere Aufmerksamkeit der Forschung. Erste Dissertationen, Monographien und Sammelbände erschienen (Roder 2009; Roll et al. 2010; Pracht 2010; Feldmeier 2011; Heyn 2013; Wagershauser 2015; Rokitzki 2016; Böddeker 2018; Guerrero Calle 2020) und zunehmend wurden auch größere Forschungs- und Entwicklungsprojekte (Albert et al. 2015; Markov et al. 2015; Dammers et al. 2014; Dawidowicz 2015; Sokolowsky 2015; Feldmeier et al. 2017) durchgeführt. Die Diskussion zur Lehrer*innenbildung erhielt durch BAMF-geförderte Weiterbildungslehrgänge ebenfalls wichtige Impulse, die sich in methodisch ausgerichteten Publikationen niederschlugen (Feldmeier 2010; Al-

¹ Der (früher: Sprachverband für ausländische Arbeitnehmer) wurde von 1974–2003 vom Arbeitsministerium gefördert, um Institutionen bei der Konzipierung und Umsetzung von Deutschkursen für erwachsene Migrant*innen zu unterstützen. Der Sprachverband Deutsch war auch Herausgeber vom *Materialdienst Alphabet* (1986–1995), der ersten Zeitschrift, die der Diskussion didaktisch-methodischer Fragen der DaZ-Alphabetisierung gewidmet war (vgl. Szablewski-Çavus 2001).

bert et al. 2012; Feick et al. 2013; zur ehrenamtlichen Begleitung vgl. Cloppenburg et al. 2017; Förster et al. 2019).

Vor diesem Hintergrund soll in diesem Beitrag eine didaktisch-methodisch ausgerichtete Bestandsaufnahme der Diskussion zur DaZ-Alphabetisierung erwachsener Migrant*innen erfolgen. Zunächst richtet sich der Blick auf die Rolle der Erstsprache in Curricula für den zweitsprachlichen Alphabetisierungsprozess (vgl. Abschnitt 2 *Die Rolle der Erstsprachen in Curricula für die zweitsprachliche Alphabetisierung*); anschließend werden ausführlich methodische Prinzipien der zweitsprachlichen Alphabetisierung erläutert (vgl. Abschnitt 3 *Methodische Prinzipien*). Ein kurzes Fazit nimmt abschließend Versäumnisse und Desiderata in den Blick (vgl. Abschnitt 4 *Fazit und Ausblick*).

2. Die Rolle der Erstsprachen in Curricula für die zweitsprachliche Alphabetisierung

2.1 Kontrastive Alphabetisierung im BAMF-Konzept

Eine wichtige Unterscheidung im Hinblick auf Teilnehmer*innen an zweitsprachlichen Alphabetisierungsangeboten ist die zwischen Personen, die in der Zweitsprache erstmalig alphabetisiert werden, weil sie aus verschiedenen Gründen keinen längeren Schulbesuch absolvieren konnten, und solchen, die bereits in einer nicht-lateinischen Alphabetschrift (z. B. Kyrillisch), einer Konsonantenschrift (z. B. Arabisch), einer Silbenschrift (z. B. Japanisch) oder einer logographischen Schrift (z. B. Chinesisch) lesen und schreiben können.

Die Lernprozesse der zweiten, auch als Zweitschriftler*innen bezeichneten Gruppe, unterscheiden sich deutlich vom zweitsprachlichen Erstschrifterwerb: Diese Personen haben sich bereits grundlegende Prinzipien von Schrift angeeignet (*technical literacy*) und Erfahrungen mit der Schriftverwendung (*functional literacy*) gesammelt, sodass sie die erlernte Schrift zur Unterstützung des mündlichen und des schriftlichen Lernprozesses in der Zweitsprache Deutsch nutzen können (bspw. um Übersetzungen neuen Wortschatzes oder Graphem-Äquivalente zu notieren). Es steht zu erwarten, dass sie sich sowohl die mündliche Zweitsprache als auch die lateinische Alphabetschrift schneller aneignen als Personen aus der anderen Gruppe, wobei natürlich der Grad ihrer erstsprachlichen Schriftsprachbeherrschung eine wichtige Rolle spielt. Aus diesem Grund werden Zweitschriftlernende im Integrationskurssystem des BAMF seit 2018 auch mit einem eigenen Kursangebot besonders berücksichtigt, dem Integrationskurs für Zweitschriftlernende (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2018; zu

Zweitschriftlernenden in der Schweiz vgl. die entsprechende Untersuchung von Guerrero Calle 2020).

Für die Gruppe derjenigen, die das Lesen und Schreiben erstmalig (oder auf der Grundlage sehr geringer schriftsprachlicher Kompetenzen) in der Zweitsprache erlernen, ergeben sich insbesondere bei geringen mündlichen Kenntnissen der Zweitsprache zahlreiche Herausforderungen, die den Lernprozess deutlich erschweren. Immer wieder ist deshalb unter dem Stichwort linguistische Menschenrechte (Skutnabb-Kangas et al. 1995) die Frage nach dem Recht auf eine erstsprachliche Alphabetisierung und Grundbildung diskutiert worden (vgl. Motakef 2008; Tabacariu 2018). Tabacariu (2018: 24) hält nach ihrer Diskussion der einschlägigen sprachenpolitischen Dokumente fest,

„(...) dass das Menschenrecht auf Bildung mittlerweile für alle Menschen anerkannt ist, jedoch das Menschenrecht auf ‚basale Bildung‘ in der Erstsprache nach wie vor durch Einschränkungen oder Formulierungsunschärfen lediglich für die privilegierte ‚Mehrheitsbevölkerung‘ bzw. anerkannte und historisch angestammte ‚Minderheiten‘ durchgesetzt wird, ungeachtet dessen, dass es in den Menschenrechtserklärungen mittels Diskriminierungsverbot allen Menschen gleichermaßen zugesichert ist.“

Trotz guter Argumente für zweisprachige Alphabetisierungsprogramme (vgl. Bulut et al. 2013) finden diese in Deutschland seit Einführung des Integrationskurses keine Berücksichtigung mehr in den entsprechenden nationalen Förderprogrammen. Der Integrationskurs mit Alphabetisierung sieht auch für Personen ohne oder mit nur geringen mündlichen Deutschkenntnissen die zweitsprachliche Alphabetisierung vor und empfiehlt den Ansatz der kontrastiven Alphabetisierung, den das entsprechende BAMF-Konzept folgendermaßen erläutert:

„Im Sinne der hier befürworteten Ausbildung von Sprachbewusstheit in der Muttersprache, insbesondere bei primären Analphabeten, stellt die kontrastive Alphabetisierung ein ergänzendes Konzept zur L2-Alphabetisierung dar, das auch in multinationalen Teilnehmergruppen realisierbar ist und das zur Förderung sprachmittelnder Kompetenzen, so wie sie im GER gefordert werden, eingesetzt werden kann. In der kontrastiven Alphabetisierung bleibt die Unterrichtssprache Deutsch.“
(Feldmeier 2015: 110)

Konkret benennt das Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs folgende Vorgehensweisen einer kontrastiven Alphabetisierung (vgl. Feldmeier 2005):

- „das muttersprachliche Expertenwissen der Teilnehmenden hervorzuheben und nutzbar zu machen;
- zum Transfer schriftsprachlicher Kompetenzen in die Muttersprache zu ermuntern;
- zu Aha-Erlebnissen in der eigenen Muttersprache zu verhelfen;
- den Transfer- und Lernprozess beratend zu unterstützen;
- einen ‚Rücktransfer‘ von erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der L1 (Erstsprache) auf die L2 (Zielsprache) anzubahnen;
- selbst fortwährend von den Teilnehmenden zu lernen“ (Feldmeier 2015: 112).

Vor dem Hintergrund, dass viele Kursleiter*innen in Weiterbildungsangeboten thematisieren, wie herausfordernd ihnen die Umsetzung dieser Anregungen ohne konkrete Praxisbeispiele erscheint, stellt dieses Handbuch erstmalig praxisnahe Vorschläge zu einer solchen kontrastiven Alphabetisierung zusammen.

2.2 Plurilingualer Ansatz in den LASLLIAM-Skalen des Europarats

Auch seitens des Europarats werden plurilinguale Ansätze für das Fremdsprachenlernen im Allgemeinen und für die zweitsprachliche Alphabetisierung im Besonderen empfohlen. In einem Projekt mit dem Titel *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants* (LASLLIAM, 2018–2022) werden derzeit Deskriptoren und Skalen zur zweitsprachlichen Alphabetisierung entwickelt, die den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (Europarat 2020) auf seinen unteren Niveaustufen (A1, vor A1) und auch darunter ausdifferenzieren. Dies geschieht auf vier LASLLIAM-Stufen, wobei die erste sich auf die Anfänge der Literalitätsentwicklung (*emerging literacy*) und phonologische Bewusstheit, die zweite auf Sichtwortschatz und lautgetreue Wörter, die dritte auf einfache Sätze und die vierte auf kurze Texte bezieht. Die funktional ausgerichteten Skalentypen zur (mündlichen und schriftlichen) Rezeption, Produktion und Interaktion, wie sie aus dem GeR bekannt sind, werden um Skalen zu *technical literacy* und *digital skills* ergänzt. In Übereinstimmung mit der Sprachenpolitik des Europarats empfiehlt das LASLLIAM-Handbuch plurilinguale Lernumgebungen, in denen Lernende in ihren eigenen Äußerungen zwischen verschiedenen Sprachen wechseln (*code-switching*) und in denen sie für andere Kursteilnehmer*innen sprachmitteln (*mediation*), also beispielsweise Informationen von einer Sprache in eine andere oder von einem Medium (Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit) in das andere übertragen (vgl. Minuz et al. 2022). Ausdrücklich verweist das LASLLIAM-Handbuch auf die Notwendigkeit eines solchen pluri-

lingualen Kursgeschehens, in dem Kursteilnehmer*innen sich gegenseitig – sowie auch die Lehrpersonen – unterstützen, indem sie beispielsweise Äußerungen von Lehrpersonen oder Mitlernenden mithilfe einer Erstsprache oder einer *lingua franca* sprachmitteln, für Mitlernende Transliterationen als Gedächtnisstützen anfertigen, kollaborativ plurilinguale Lernmaterialien erstellen, zielsprachliche Informationen und Aufgabenstellungen übersetzen und Texte für die Mitlernenden (z. B. Kursprogramm, Lernspiel) oder die Lehrpersonen (Zertifikat, Gedicht in der L1) sprachmitteln. Inwieweit diese supranationalen Empfehlungen Eingang in die jeweiligen nationalen und regionalen Curriculumentwicklungen in Europa finden werden, bleibt abzuwarten (zum österreichischen Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse, vgl. Feldmeier 2021).

3. Methodische Prinzipien

3.1 Ausbalancierung mündlichkeits- und schriftlichkeitsbezogener Lernziele

Das Unterrichten im zweitsprachlichen Alphabetisierungskurs erfordert von den Kursleiter*innen eine besonders sorgfältige Ausbalancierung des Lernens in drei Bereichen. Erstens gilt es die Mündlichkeit zu fördern (vgl. Abschnitt 3.2 *Mündliche Kompetenzen*), weil sie den Kursteilnehmer*innen unmittelbar neue Handlungsmöglichkeiten zur Alltagsbewältigung eröffnet – nicht zuletzt auch, weil das Lesen- und Schreibenlernen nur an mündlich vertrautem Material gelingen kann. Wenn man bedenkt, dass das Hörverstehen von über der Hälfte der Teilnehmenden an Integrationskursen mit Alphabetisierung bei Kursbeginn unter dem A1-Niveau liegt (vgl. Schuller et al. 2012: 44), wird deutlich, wie weitgehend die unerlässliche Forderung ist, dass die mündlichen Kompetenzen der Lernenden den schriftlichen Kompetenzen stets einen Schritt voraus sein sollten.

Zweitens ist dem Bereich der Kodier- und Dekodierfähigkeit (*technical literacy*) hinreichend Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. Abschnitt 3.3 *Orientierung auf (De-)Kodierfähigkeiten*). Die Kursteilnehmer*innen benötigen Unterstützung dabei, phonologische Bewusstheit aufzubauen, den „Code zu knacken“, also die Beziehung von Phonemen und Graphemen zu durchschauen und ihre Lese- und Schreibflüssigkeit zu verbessern.

Drittens geht es darum, dass sie Erfahrungen mit Schrift als soziale Praxis sammeln (*functional literacy*), also in persönlich bedeutsamen Situationen erleben, welche Ziele sie mittels Lesen und Schreiben erreichen können (vgl. Abschnitt 3.4 *Lerner*innenorientierung*). Lerner*innenorientierte und handlungsorientier-

te Vorgehensweisen ermöglichen es ihnen, persönlich relevante Alltagstextsorten wie Listen, Schilder, Beschriftungen, Tabellen, Formulare, Speisekarten, Fernsehprogramme, Fahrpläne, Bankomat-Interaktionen und vieles andere mehr in ihrer Funktionalität kennen zu lernen.

3.2 Mündliche Kompetenzen

Im DaZ-Alphabetisierungskurs können Kursleiter*innen nicht auf die Schrift als Hilfsmittel zum Erlernen von mündlichen Kompetenzen zurückgreifen, wie dies beispielsweise im schulischen Fremdsprachenunterricht der Fall ist, sondern sie müssen den umgekehrten Weg von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit einschlagen (vgl. Mempel et al. 2013). Dies bedeutet, dass in der Inputphase Musterdialoge rein mündlich eingeführt, durch Bilder oder andere Medien kontextualisiert und mit Verfahren wie *Total Physical Response* (d. h. nonverbalen Reaktionen auf L2-Input), audiolingual inspiriertes Chorsprechen und gelenkte Sprechübungen in Partner*innenarbeit eingeübt werden sollten. Auch die Vermittlung von Wortschatz und Grammatik sowie die Anbahnung von Sprachbewusstheit, also eine behutsame Heranführung an das Nachdenken und das Sprechen über Sprache, muss weitestgehend schriftlos erfolgen (vgl. Kapitel 2|A *Grammatik*). Darüber hinaus stellt sich die im Abschnitt 2 *Die Rolle der Erstsprachen in Curricula für die zweitsprachliche Alphabetisierung* bereits angesprochene Frage nach der Verwendung der Erstsprachen oder anderer Mittlersprachen zur Besprechung komplexer Themen wie Lernzielbestimmungen, Strategien, Selbstevaluationen und Reflexionen sowie auch als Denk- und Arbeitssprache der Kursteilnehmer*innen.

3.3 Orientierung auf (De-)Kodierfähigkeiten

Um die Kursteilnehmer*innen dabei zu unterstützen, Einsichten in die Prinzipien einer Alphabetschrift und erste orthographische Muster des Deutschen zu gewinnen, stehen verschiedene Methoden zur Verfügung, die aus der Alphabetisierungsarbeit mit Kindern in die DaZ-Erwachsenenbildung übertragen wurden (vgl. Rokitzki et al. 2013).

3.3.1 Silben

Einige dieser Methoden legen den Schwerpunkt auf die Silbe als die am leichtesten zu identifizierende Einheit der mündlichen Sprache. Die Silbenmethode schlägt u. a. das Klatschen und Schreiten von Silben, die Arbeit mit Silbenbögen zum leichteren Erlesen von Wörtern, Übungen zur Synthese von Konsonanten und Vokalen zu Silben, die systematische Variation von Silben (z. B. ma-me-mi-mo-mu)

oder das Zusammensetzen von Silben zu Wörtern vor. Die Arbeit mit Silben fällt Kursteilnehmer*innen in der Erstsprache deutlich leichter als in einer Zweitsprache, deren Entwicklung noch am Anfang steht und bei der die eigene Aussprache der Wörter möglicherweise noch unsicher ist. Dies ist insbesondere auch in Bezug auf die spezifischen Silbenstrukturen im Deutschen zu bedenken, die im Vergleich zu vielen anderen Sprachen mehr und komplexere Konsonantenhäufungen kennt (z. B. „Strumpf“). Der silbenanalytische Ansatz legt im Gegensatz zur Silbenmethode den Schwerpunkt auf die Betonungsmuster des Deutschen und übt mit den Kursteilnehmer*innen, betonte und unbetonte Silben zu unterscheiden, die mit kleinen und großen Kreisen oder Punkten markiert werden. Beispielsweise kann auf diese Weise die Unterscheidung der Schreibweisen von <a> und <er> in „aber“ verdeutlicht werden (vgl. Pracht 2010: 159; vgl. auch die Praxishandreichungen in Pracht 2012).

3.3.2 Laute und Buchstaben

Auch die Fokussierung von Lauten und ihrer jeweiligen Verbindung mit (einzelnen oder mehreren) Buchstaben ist ein wichtiger Aspekt der Förderung der (De-)Kodierfähigkeit. Bei Übungen zur Unterscheidung von Lauten und zum Erkennen von An-, In- und Auslauten ist mit Blick auf Zweitsprachensprecher*innen zu bedenken, dass insbesondere viele Vokale, aber auch einige Konsonanten des Deutschen in anderen Sprachen nicht existieren und deshalb möglicherweise besondere Herausforderungen für Lernende darstellen (vgl. Kapitel 11D *Linguistische Grundlagen für die kontrastive Alphabetisierung*). Auch bei der Einführung der Buchstaben ist zu beachten, dass sich für Kursteilnehmer*innen, die eine gewisse Vertrautheit mit anderen lateinischen Alphabetschriften wie beispielsweise Albanisch, Kroatisch oder Türkisch mitbringen, Interferenzen auf der Graphemebene ergeben können. Die Arbeit mit Anlauttabellen sollte deshalb nach Möglichkeit kontrastive Aspekte berücksichtigen (vgl. Kapitel 31A.3 *Die Lehrmaterialien: Lehrwerke, Lehrkommentare und Zusatzmaterialien* sowie die Beispiele in Markov et al. 2015).

3.3.3 Wörter und Morpheme

Auch Wörter sind selbstverständlich wichtige Einheiten des Übungsgeschehens. Sie dienen nicht nur dem systematischen Aufbau eines Sichtwortschatzes und als Ausgangspunkt zur Analyse von Silben, Betonungsmustern und Lauten, sondern liefern aufgrund ihrer Bedeutung die entscheidende inhaltliche Ausrichtung des Lernmaterials. Freire (1970) schlägt vor, sogenannte generative Wörter gezielt als Impuls für eine politisch-kritische Diskussion und emanzipatorische Bewusstseinsbildung zu nutzen. Dies bedeutet, dass diese Begriffe zunächst inhaltlich in

ihrer gesellschaftlichen Dimension diskutiert (z. B. *favela* = Slum) und erst danach in Silben (z. B. *fa-ve-la*) zerlegt werden, um aus diesen und anderen Silben neue Wörter zu generieren (vgl. Paucker 2006). Auf fortgeschrittenen Niveaus kommt auch die Morphemmethode zum Einsatz, mittels derer die Kursteilnehmer*innen Einsichten in Wortzusammensetzungen und häufige gebundene Morpheme wie Konjugations- oder Pluralendungen oder Präfixe gewinnen. Wortbaukästen, bei denen verschiedene Wörter einer Wortfamilie zusammengesetzt werden, sind ein Beispiel für eine typische Übungsform der Morphemmethode.

3.4 Lerner*innenorientierung

Neben der Orientierung auf die (De-)Kodierfähigkeit ist die Lerner*innenorientierung die dritte entscheidende methodische Säule erfolgreicher Alphabetisierungsangebote. Dazu gehört die konsequente Ausrichtung der Lernangebote an den Handlungszielen der Kursteilnehmer*innen, ihren inhaltlichen Interessen und Bildungsbedürfnissen, ihrem Entwicklungsstand in der Zweitsprache sowie auch ihren Strategien und ihrer Lerner*innenaufonomie.

3.4.1 Handlungsorientierung

Ein handlungsorientierter DaZ-Alphabetisierungskurs vermittelt nicht nur die technische Fähigkeit zum Lesen und Schreiben, sondern macht schriftsprachliches Handeln für die Lernenden als soziale Praxis in seiner Funktionalität erfahrbar (*functional literacy*). Je nach individuellen Lernbedürfnissen sollten die Kursteilnehmer*innen in einer sorgfältig geplanten Progression mit Alltagstextsorten aus dem privaten Bereich (z. B. Handy-Chat, Fernsehprogramm), dem öffentlichen Bereich (z. B. U-Bahn-Plan, Bankomat), dem bildungsbezogenen Bereich (z. B. Stundenplan, Lernspiel) und/oder dem beruflichen Bereich (z. B. Schilder, Telefonliste) vertraut gemacht werden. Dies gelingt über situiertes Lernen und eine legitime periphere Partizipation (vgl. Lave et al. 1991), bei der sie zunächst als Mitglied der Gemeinschaft beobachtend an literalen Ereignissen teilhaben, dann mit der Hilfe anderer Personen (sogenannte Literalitätsmediatoren) schriftsprachlich handeln, bis sie schließlich selbständig an schriftlichen Kommunikationsprozessen teilnehmen können (vgl. zum schriftsprachlichen Handeln von russischen Zweitschriftlernenden die ethnographische Untersuchung von Wagershauser 2015).

Die LASLLIAM-Deskriptoren des Europarats (Minuz et al. 2022) zeigen in Bezug auf Rezeption, Produktion und Interaktion Progressionslinien über vier Stufen auf und illustrieren sie an Beispielen für den privaten, öffentlichen, bildungsbezogenen und beruflichen Bereich. Bei Bedarfs- und Bedürfnisanalysen auf der

Ebene der anbietenden Institution und bei der gemeinsamen Planung der Kursleiter*innen und Kursteilnehmer*innen bieten diese Deskriptoren einen hilfreichen Orientierungsrahmen für die Auswahl handlungsorientierter Lernziele.

3.4.2 Schrifterfahrungsansatz und Basisbildung

Eigene Texte zu schreiben (oder zu diktieren) und sie anschließend mit anderen Kursteilnehmer*innen zu diskutieren und evtl. auch zu veröffentlichen, macht die Verwendung von Schrift persönlich erfahrbar. Diese vom Schrifterfahrungsansatz empfohlene Vorgehensweise hat nicht nur den Vorteil, dass die Lerner*innentexte sprachlich in der Regel dem Niveau der Peers entsprechen, sondern auch, dass die Texte als persönlicher Ausdruck von Lebenserfahrungen und als Impuls zum Austausch über die angesprochenen Themen erlebt werden.

Auch andere eingesetzte Lesematerialien sollten erwachsenengerechte Inhalte und Grundbildungsthemen anbieten – eine Selbstverständlichkeit, die nur deshalb Erwähnung findet, weil in einigen Fällen Materialien aus der Alphabetisierungsarbeit mit Kindern direkt in die Erwachsenenbildung übernommen werden. Zweitsprachliche Alphabetisierungskurse sollten dabei nach Empfehlung des Europarats (Minuz et al. 2022) nach Möglichkeit auch grundlegende Rechenverfahren (z. B. Grundrechenarten), graphische Konventionen (z. B. Tabellen) und digitale Kompetenzen (z. B. Handynutzung) anbahnen, die als wichtige Aspekte eines umfassenden Literalitätskonzepts bei den Teilnehmer*innen nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden können.

3.4.3 Binnendifferenzierung und Erfolgsorientierung

Entscheidend ist, dass die Lernangebote nicht nur sprachlich auf die Handlungsziele und inhaltlich auf die Bildungsinteressen der Kursteilnehmer*innen abgestimmt sind, sondern dass sie auch ihrem Zweitsprachen- und Alphabetisierungsniveau entsprechen und somit persönlich bedeutsame Erfolgserlebnisse ermöglichen (vgl. konkrete Anregungen am Beispiel der arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung in Dammers et al. 2014). Da DaZ-Alphabetisierungskurse in der Regel von einer hohen Heterogenität geprägt sind, ist ein binnendifferenzierendes Vorgehen zu einem gemeinsamen Lerngegenstand erforderlich, bei dem Kursteilnehmer*innen einzeln oder in Kleingruppen Materialien und Aufgaben auf ihrem jeweiligen Zweitsprachen- und Alphabetisierungsniveau bearbeiten, um sich dann wieder in der Gesamtgruppe in einem ko-konstruktiven Prozess auszutauschen, bei dem sie ihr Wissen aus der Einzel- und Gruppenarbeit im Plenum zusammenführen. Auch Helfer*innensysteme, bei denen eine leistungsstärkere Person eine leistungsschwächere unterstützt, vermitteln das Erfolgserlebnis, dass man helfen

kann bzw. dass man mit Hilfe etwas schafft, das man allein noch nicht bewältigen könnte. Ein durchdachtes binnendifferenzierendes Angebot in Kombination mit regelmäßigen gemeinsamen Reflexionen des Lernfortschritts erhält und steigert die Motivation der Kursteilnehmer*innen auf dem langen und anstrengenden Weg zu der lesenden und schreibenden Persönlichkeit, die sie jeweils werden möchten.

3.4.4 Lernerstrategien und Lerner*innenautonomie

Neben Binnendifferenzierung und Erfolgsorientierung sind auch Sprachgebrauchs- und Sprachlernstrategien sowie Lerner*innenautonomie Schlüssel zum Erfolg von DaZ-Alphabetisierungsangeboten (vgl. Kapitel 2|B *Lernstrategien* sowie Markov et al. 2015). Kursteilnehmer*innen bringen zwar aus ihren beeindruckenden Biographien reichhaltige informelle Lernerfahrungen mit (z. B. aus der Bewältigung herausfordernder Alltagssituationen), bedürfen aber einer systematischen Einführung in das institutionelle, weitgehend dekontextualisierte Lernen (z. B. mittels Lehrbuch und spezifischer Übungsformen). Beispiele für Strategien zum Erlesen von Wörtern sind das Markieren von Silben, häufigen Buchstabenkombinationen oder Morphemen und die Verwendung von Merkhilfen für Laute (z. B. Anhauchen der Brille für /h/). Beispiele für Strategien zum Schreiben von Wörtern sind die Benutzung von Anlauttabellen und selbst erstellten Bilder-Wörterbüchern, das Klatschen von Silben, die Markierung von Betonungsmustern oder das eigenständige Erfinden von Merkhilfen für Buchstabenformen (z. B. dicker Bauch für , Welle für <w>). Auch metakognitive Strategien zur Organisation des Arbeitsprozesses (z. B. Lochen, Datieren, Einheften) sowie zur Reflexion des Vorgehens und der Fortschritte (z. B. Selbst-Evaluation, Portfolio) sollten systematisch eingeführt und geübt werden. Nicht zuletzt verdienen soziale Strategien zur Einbeziehung von anderen Personen in den eigenen Lernprozess (z. B. Mentor*in, Tandem-Partner*in) und affektive Strategien zur Reduzierung von Sprechangst und Lernblockaden (z. B. Entspannungsübungen) und zur Steigerung der Motivation (z. B. Selbstanfeuern) gezieltes Training.

Ein solches Strategietraining wird auch als psychologische Perspektive auf Lerner*innenautonomie bezeichnet (vgl. Khakpour et al. 2016). Aus technischer Perspektive erscheint insbesondere ein reiches Materialangebot wichtig, das analoge Lernanlässe mit Selbstkorrekturmöglichkeiten (z. B. Lösungsschlüssel) und digitale Übungsmöglichkeiten mit automatischem Feedback (z. B. Software²) auf verschiedenen Niveaustufen bereitstellt. Aus sozialer Perspektive auf Lerner*innenautonomie erscheint die Zusammenarbeit mit anderen Personen

² Vgl. auch das digitale Lernprogramm Digital Literacy Instructor (2020). Online: <https://test.fcs.print2.nl/menu/70#98>.

(z. B. Partner*innen- und Gruppenarbeit im Kurs) und das Hineinwachsen in zweitsprachliche Gruppen, in deren soziale Gemeinschaft man gerne aufgenommen werden möchte, entscheidend (z. B. Fußballverein, Fotoclub). Die politisch-kritische Perspektive auf Lerner*innenautonomie macht auch auf die Notwendigkeit aufmerksam, Kursteilnehmer*innen sprachliche Reaktionsmöglichkeiten auf beispielsweise rassistische und sexistische Kommentare zu vermitteln, um es ihnen zu ermöglichen, sich sprachlich zur Wehr zu setzen.

3.5 Rückwärtsplanung

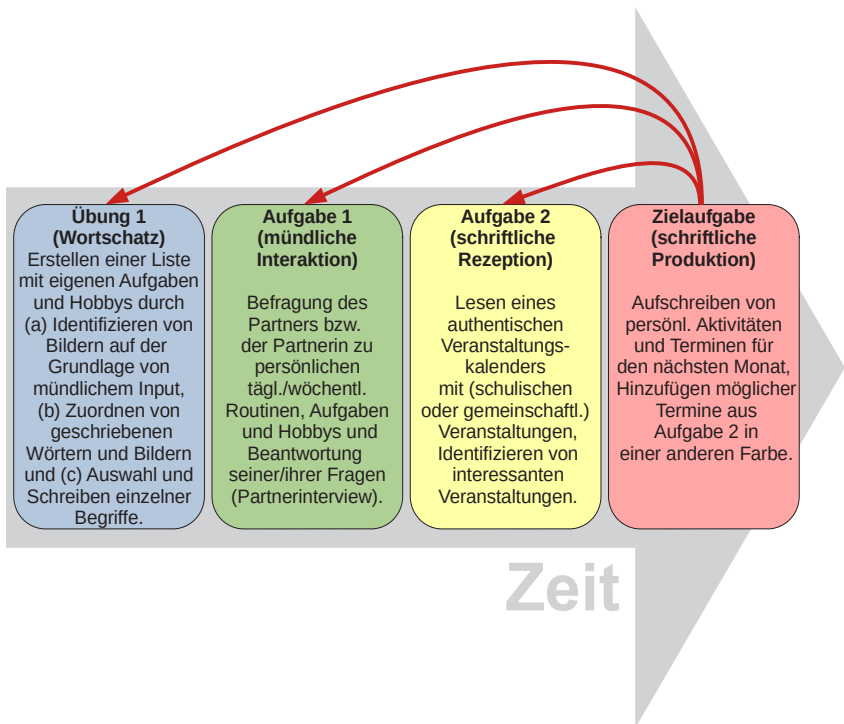


Abb. 11A.1: Rückwärtsplanung von Übungen und Aufgaben anhand einer Zielaufgabe (übersetzt aus: Minuz et al. 2022)

Die Ausbalancierung dieser in den Abschnitten 3.2 bis 3.4 beschriebenen Lernbereiche ist ein komplexes Unterfangen und gelingt besonders gut mit einer Rückwärtsplanung. Das oben erwähnte LASLLIAM-Handbuch des Europarats (Minuz

et al. 2022) illustriert das Vorgehen am folgenden Beispiel eines Kalendereintrags (s. Abbildung 11A.1).

Im ersten Schritt wird ein Lernziel (*end task*) mit den Lernenden vereinbart, das sich auf eine funktionale Schriftverwendung im Alltag bezieht. In diesem Beispiel handelt es sich um einen Eintrag in einen Wochenplaner (s. roter Kasten in Abbildung 11A.1). Wenn die Kursteilnehmer*innen andere Personen bei der Nutzung von Wochenplanern beobachtet haben (legitime periphere Partizipation) und daraufhin ein entsprechendes Lernbedürfnis artikulieren, wird dies gemeinsam als Lernziel für die nächsten Unterrichtseinheiten festgelegt. Der oder die Kursleiter*in bricht diese Zielaufgabe auf vorbereitende Übungen und Aufgaben herunter. In diesem Beispiel sind es

- eine Übung zum Lesen und Schreiben von Wortschatz aus dem Bereich Hobbies und Alltagspflichten, die so im Alltag nicht vorkommt, die aber den notwendigen Wortschatz und die entsprechenden (De-)Kodierfähigkeiten trainiert;
- eine (lebensnahe) Aufgabe zum mündlichen Austausch von Informationen zum eigenen Tagesablauf und zu regelmäßigen Pflichten oder Terminen in Form eines Partner*inneninterviews und
- eine (lebensnahe) Aufgabe zum Leseverstehen, bei der ein authentisches Programm mit (hoffentlich reizvollen) Angeboten rezipiert wird.

Diese Übungen und Aufgaben sollen den Erfolg bei der Zielaufgabe vorbereiten, indem der Wortschatz bereitgestellt wird, die mentale Ausrichtung auf die eigenen Termine erfolgt und die Zuordnung von Terminen und Aktivitäten an der Alltags-textsorte Programm erfahrbar gemacht wird. So zeigt das Beispiel, wie mittels einer Rückwärtsplanung die Handlungsorientierung gelingen und ein Erfolgserlebnis der Kursteilnehmer*innen bei einer authentischen Schriftverwendung systematisch vorbereitet werden kann.

4. Fazit und Ausblick

Dieser kurze Überblick über didaktisch-methodische Forschungsfelder der zweitsprachlichen Alphabetisierung hat deutlich gemacht, dass es sich um ein vergleichsweise junges Arbeitsgebiet handelt, das sich in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten zwar rasant entwickelt hat, insgesamt aber der hohen gesellschaftlichen Relevanz zweitsprachlicher Alphabetisierungsangebote in

der Migrationsgesellschaft noch nicht annäherungsweise gerecht werden kann.³ Insbesondere folgende „Baustellen“ bedürfen künftig der Bearbeitung:

- Laut Angaben des BAMF (2021: 13) schlossen im Jahr 2020 49,7% derjenigen Alphakursteilnehmer*innen, die den Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) absolvierten, unterhalb des A2-Niveaus ab; 36,9% erreichten das A2-Niveau und nur 13,4% das angestrebte B1-Niveau. Diese unbefriedigenden Abschlussquoten verdeutlichen die dringende Notwendigkeit, Nachsteuerungen am Alpha-Kurssystem vorzunehmen.
- Die Kurse und Kursmaterialien weisen eine starke Orientierung auf (De-)Kodierfähigkeit (*technical literacy*) auf; zentrale Konzepte der Lerner*innenorientierung wie Handlungsorientierung, Individualisierung, Binnendifferenzierung oder Autonomieorientierung werden erst ansatzweise realisiert.
- Kontrastive und plurilinguale Vorgehensweisen erfahren bisher nur marginale Aufmerksamkeit.
- Die DaF/DaZ⁴-Studiengänge an deutschen Hochschulen bieten bisher nur sehr vereinzelt alphaspezifische Ausbildungsangebote an.

Um Fortschritte bei der zweitsprachlichen Alphabetisierung erwachsener Migrant*innen zu erzielen, kommt der Weiterentwicklung der Curricula, der Lehr- und Lernmaterialien sowie auch der Aus- und Weiterbildung der Kursleiter*innen unter stärkerer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit besondere Bedeutung zu. Aus diesem Grund sind die im KASA-Projekt gemachten und in diesem Buch systematisch dokumentierten Erfahrungen bei der kontrastiven Alphabetisierung so wertvoll.

³ Interessierten Leser*innen sei zur wissenschaftlichen Vertiefung auch die Expertise von Lemke-Ghafir et al. (2021) empfohlen.

⁴ DaF: Deutsch als Fremdsprache; DaZ: Deutsch als Zweitsprache.

Infobox

Praxisnahe Leseempfehlungen für Kursleiter*innen

- Albert, Ruth/Heyn, Anne/Rokitzi, Christiane/Teepker, Frauke (2012). *Alpha-mar Methodenhandbuch*. Berlin: Langenscheidt.
- Cloppenburg, Laura/Feistel, Christin/Förster, Franziska/Kunert, Magdalena/Reeps, Dorothea/Sauermann, Maïke/Spaniel-Weise, Dorothea/Wang, Xiaoi (2017). *Alphabetisierung im Ehrenamt begleiten. So meistern Sie die Herausforderung. Team Alpha – Ein Projekt im Sprachnetz Thüringen*, Jena: Kindersprachbrücke Jena e.V. Online: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00034131.
- Feldmeier, Alexis (2010). *Von A bis Z. Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett.
- Feick, Diana/Pietzuch, Anja/Schramm, Karen (Hg.) (2013). *Alphabetisierung für Erwachsene*. München: Klett-Langenscheidt.
- Förster, Franziska/Reeps, Dorothea (2019). *Alphabetisierung im Ehrenamt begleiten: Eine ergänzende Praxishilfe. 1. Ausgabe*. Jena: Kindersprachbrücke Jena e.V. Online: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00045880.
- Markov, Stefan/Scheithauer, Christiane/Schramm, Karen (2015). *Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen. Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte*. Münster: Waxmann.
- Pracht, Henrike (2012). *Schemabasierte Basisbildung im Deutschen: Ein Praxisbuch für Lehrkräfte*. Münster: Waxmann.

1. Anforderungen und Erwartungen an Lehrkräfte in der Alphabetisierung

1.1 Von Anforderungen und Erwartungen an die Lehrkraft zur Kompetenzgewinnung

Im Fokus des Beitrags steht die Lehrkraft in der Dynamik des Unterrichts und der damit verbundenen Zielsetzungen. Im Besonderen geht es hier um den Unterricht im Rahmen des Projektes KASA. Die seitens der Lehrkräfte als relevant eingeschätzten Unterrichtssituationen werden aufgerollt. Sichtbar wird dabei nicht nur das hohe Engagement und die professionelle Reflexion konkreter praktischer Arbeit, sondern auch die Komplexität von Unterricht, die durch die spezifische Gruppe der Kursteilnehmer*innen mit hoher Heterogenität verstärkt wird. Dazu kommen die im Konzept von KASA implizierten Ausdifferenzierungen, wie z. B. die Mehrsprachigkeit der Lehrkräfte. Reinhardt (2009: 23) beschreibt in ihren Ausführungen zur Professionstheorie und dem damit verbundenen Diskurs „Kompetenztheorie vs. Strukturtheorie“ die besondere Konfliktstruktur der Lehrer*innenrolle mit den unterschiedlichen Rollenerwartungen. Lehrkräfte sehen sich konfligierenden Ansprüchen gegenüber. Um hier einen förderlichen Prozess aufrecht zu erhalten, müssen jeweils der konkreten Situation entsprechende Entscheidungen getroffen werden. Es geht um eine durchgehende Balancierung zwischen Erwartungen einzelner Kursteilnehmer*innen, der Gruppe, unterschiedlicher Auftraggeber*innen, Erwartungen aus gesellschaftlichen Entwicklungsperspektiven und nicht zuletzt auch jenen Erwartungen, die in der eigenen Person mehr oder weniger bewusst mehr oder weniger stark verankert sind. Diese Rollenerwartungen stellen eine der determinierenden Variablen für kompetentes Handeln im Unterricht dar. Dass diese Dynamik Verhalten im Unterricht mitbestimmt, wird im Ansatz der mentalen Selbstregulation und Introvision nach Wagner (2007) deutlich, bei dem es um die Auflösung innerer Konflikte geht. Rollenkonflikte, Dynamiken eigener Erwartungen, fachliche Herausforderungen, die Erfahrungen von Grenzüberschreitungen in professionell-alltäglichen Situationen und wohl noch mehr führen

zu der im Diskurs übereinstimmenden Position, dass für Lehrkräfte die Reflexion eigenen Handelns ein Professionsmerkmal ist.

Ohne auf die Problematik des Kompetenzbegriffs hier einzugehen, soll dennoch zur Transparenz des Zugangs ein Modell skizziert werden, das hier präferiert wird. Das Modell LAConIC (Latent-Acute-Concrete-Construct for Improvement of Competences) nach Seyfried et al. (2013) differenziert auf einer Zeitachse drei unterschiedliche Phasen.

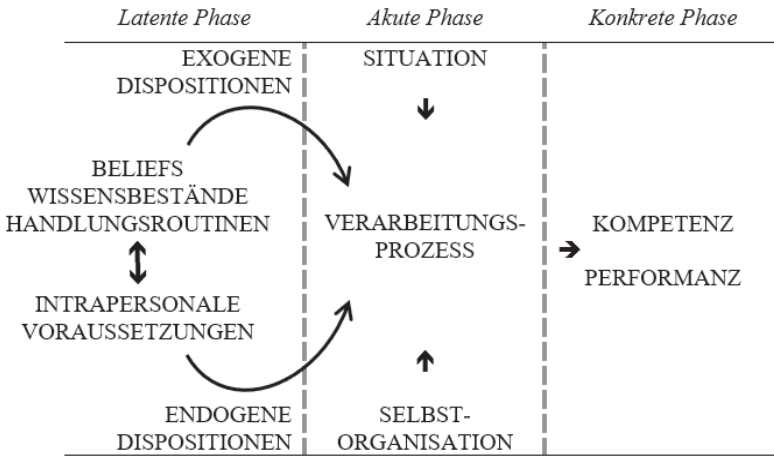


Abb. 1IB.1: Kompetenzmodell LAConIC (Seyfried et al. 2013)

Im Dispositionsfeld der Latenten Phase stehen einerseits Dispositionen, deren Genese idealtypisch i. S. der sozial kognitiven Lerntheorie Banduras (1979) in vorangegangenen Lernerfahrungen liegt. Dabei handelt es sich um „beliefs“, also latent vorhandene, innere Überzeugungen, weiters um Wissensbestände, die sich aus unterschiedlichen Erfahrungen der Wissensgenerierungen zusammensetzen. Dazu gehören Wissensaggregate sowohl aus formellen als auch informellen Lernprozessen (vgl. Overwien 2005). Zuletzt werden hier auch Handlungsrouninen positioniert, also im Laufe der Zeit erworbene Handlungsabläufe, die keiner expliziten Planung bedürfen und unwillkürlich verfügbar sind.

Ebenso in der Latenten Phase stehen weiters jene Dispositionen, deren Genese nicht unmittelbar als von außen erworben interpretiert werden kann. Es handelt sich dabei um intrapsychische Voraussetzungen, die sich einer direkten Nachvollziehbarkeit entziehen und sich als diffuse, individuelle und intrapsychisch komplexe Ganzheit nach Außen präsentieren.

Beide Dispositionscluster (endogene und exogene Dispositionen) verharren in der Latenten Phase in einem „Stand-by-Modus“ und werden in der Akuten Phase im Bearbeitungsprozess so wirksam, dass – nach individueller Einschätzung – ein erfolgreiches Handeln als eine in der Performanz gezeigte Kompetenz ausgeführt wird.

Der Bearbeitungsprozess stellt hier eine Verdichtung von Determinanten und Handlungszielen dar. Dies wird im Modell i. S. eines hoch interaktiven Prozesses (vgl. Bandura 1979: 20) interpretiert, wo Personen und Situationen in einem interdependenten Verhältnis zueinanderstehen. Aber nicht nur Person und Umwelt stehen in Wechselwirkung zueinander, sondern auch Faktoren, die im Modell als intrapersonale Voraussetzung beschrieben werden, sind in dieser Interdependenz einbezogen.

Im Zentrum steht hier die Reflexionsarbeit der Lehrkräfte mithilfe des Reflexionsmodells SuRe (Subjektive Relevanz). Die daraus entwickelte online Applikation „SuRe online“ ermöglicht Reflexion und Kompetenzgewinn, unabhängig vom Standort der unterrichtlichen Arbeit. Das Modell basiert auf kollegialem Austausch, verbindet Erfahrungswissen und Handeln in der Praxis und ermöglicht für konkrete, komplexe und herausfordernde Situationen neue Handlungsmöglichkeiten. Dies erlaubt eine Transparenz darüber, was Lehrkräfte im eigenen Unterricht als bedeutsam einschätzen und welche Konstellationen überhaupt wahrgenommen werden. Letzteres kann mithilfe induktiver Analyse der eingebrachten Situationen sichtbar gemacht werden. Dokumentiert wird an Beispielen auch das hohe Kompetenzreservoir von Lehrkräften und deren hohe Reflexionskompetenz bei der Arbeit im Bereich der Alphabetisierung.

1.2 Das Modell der Subjektiven Relevanz (SuRe online) zur Qualitätssicherung und Kompetenzentwicklung in den Alphabetisierungskursen

SuRe bietet die Möglichkeit strukturierter Reflexion und Kompetenzentwicklung im Kontext allgemeiner pädagogischer Arbeit und im Besonderen für die Unterrichtstätigkeit an. Ausgangspunkt ist dabei immer die konkrete Situation mit ihrer didaktischen und kommunikativen Herausforderung. Ziel ist die Steigerung der eigenen Handlungsmöglichkeiten, verbunden mit einer Erweiterung möglicher Interpretationen und daraus resultierender neuer, förderlicher Schritte im Kontext von Spracherwerb.

Die Zielgruppe des Projektes weist erwartungsgemäß auf mehreren Ebenen Heterogenitätsmerkmale auf (u. a. das Alter der Kursteilnehmer*innen, unterschiedli-

che Bildungserfahrungen und soziale Kontexte sowohl aus der Biografie als auch in der aktuellen Lebenssituation). Es ist daher naheliegend, dass diese „Individualität der Gegebenheiten“ auch situationspezifische Lösungen in Lernprozessen erfordern.

Der für das Modell relevante Theorierahmen ist im Gesamtkonzept des Projektes integriert:

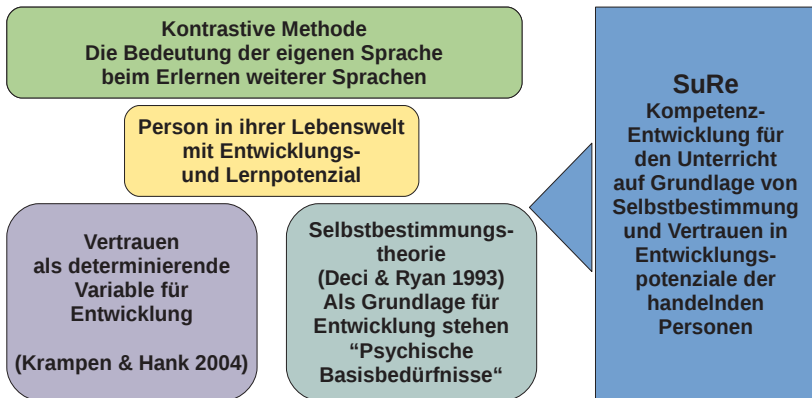


Abb. 11B.2: Theorierahmen von KASA im Kontext von Kompetenzentwicklung

Im Modell SuRe werden die Lösungskonzepte aus dem Erfahrungs- und Wissenshintergrund jener Personen entwickelt, die unmittelbar mit der Zielgruppe arbeiten und aufgrund des spezifischen Ansatzes der „Kontrastiven Methode“ eigene Erfahrungen im Spracherwerb mitbringen. Der für das Modell relevante Theorierahmen ist im Gesamtkonzept des Projektes integriert (s. Abbildung 11B.2).

Bei allen Akteur*innen, bei der Zielgruppe und den Lehrkräften sind sowohl Vertrauen in eine eigene Leistungsmöglichkeit als auch Erfahrungen der Selbstbestimmung (als determinierender Faktor für Motivation) Voraussetzungen für Lernzuwachs und Kompetenzsteigerung. SuRe online bietet für die Lehrkräfte (Lokale Koordinator*innen) auf dieser Grundlage die Möglichkeit, Situationen im Unterrichtsfeld so zu bearbeiten, dass neue Handlungsmöglichkeiten individuell aufgebaut und genutzt werden können.

Zielsetzung von SuRe online ist die Implementierung einer Kompetenzsicherung und Kompetenzentwicklung in Lern- und Entwicklungsprozessen im Rahmen des Projektes KASA:

- Integration professioneller Reflexion als relevante Methode zur Sicherung und Steigerung der Unterrichtsqualität
- Nutzung der Erfahrungs- und Wissensaggregate der KASA-Gruppe für die individuelle Kompetenzsicherung
- Bereitstellung von Handlungsmöglichkeiten für die unterschiedlichen Anforderungssituationen des Unterrichts
- Interaktionsmöglichkeiten zwischen den Lehrkräften (im Projekt werden diese als „Lokale Koordinator*innen“ bezeichnet) i. S. gegenseitiger Kompetenzpartizipation

Für die Struktur des Projektes mit den unterschiedlichen Orten der Alphabetisierungskurse ist die Arbeit an effektiven und kommunikativ förderlichen Lehr- und Lernprozessen unter der Möglichkeit in einer Onlinevariante von besonderem Vorteil. Damit stehen die LoKos (Lokale Koordinator*innen) in einem Austausch über eigenen Unterricht und herausfordernde Situationen und nutzen zugleich die Handlungskompetenzen und das vorhandene Ideenpotenzial aller Kolleg*innen bei der Suche nach neuen Handlungsmöglichkeiten.

SuRe online erlaubt auch eine Partizipation an den dort erarbeiteten Inhalten. Situationen und die damit einhergehenden Handlungsmöglichkeiten können gelesen werden, ebenso die Einschätzung und Bewertungen dieser Empfehlungen. Die Programmierung entsprechender Filter für ein userfreundliches Suchen ist Teil der Weiterentwicklung einer neuen, überarbeiteten Applikation, die die Handhabung und den Nutzwert steigert.

Die konkrete Arbeit mit SuRe online lässt sich in fünf Schritten beschreiben:

1. Wahrnehmung einer pädagogisch relevanten Situation bei der eigenen pädagogischen Arbeit
2. Beschreibung der Situation auf der SuRe-online Plattform – Situation einreichen
3. Handlungsvorschläge der Community (Kolleg*innen)
4. Individuelle Bewertung der Handlungsvorschläge
5. Auswahl und Umsetzung der Handlung

Ausgangspunkt ist immer die von einer Lehrperson ausgewählte Situation, die als relevant und bedeutsam eingeschätzt wird und die dazu motiviert, eine neue, alternative Handlungsmöglichkeit zu finden. Es sind Situationen, die oft auch als belastend, nicht zufriedenstellend und nicht zielführend erlebt werden.

Die beschriebenen Situationen können den zur Auswahl bereitgestellten Kategorien zugeordnet werden. Diese Zuordnung ermöglicht inhaltliche Analysen. User

können zudem eine Kategorie auswählen und die dazu entsprechenden Situationen abrufen und lesen.

Dem folgt die Suche nach neuen Handlungsentwürfen mit Hilfe von Kolleg*innen im Netz. In diesem Arbeitsabschnitt werden Erfahrungswissen der pädagogischen Praxis und pädagogischen Wissens, sowie persönliche, individuelle Potenziale zur Gestaltung beruflicher Arbeit einbezogen. Die Bewertung und Auswahl für eine in der Praxis umsetzbare Handlungsmöglichkeit obliegt jener Person, die die Situation beschreibt. Dieser Einschätzungsprozess ist strukturiert und bezieht sich auf vier Kriterien: „Kurzfristige Folgen“, „Nachhaltigkeit“, „Aufwand-Nutzen-Relation“ und „Machbarkeit“. Die vergebenen Punkte zu den Kriterien in Abstufungen von hoher bis geringer Zustimmung bezogen auf den Handlungsvorschlag werden abschließend automatisch summiert. Somit ist gewährleistet, dass immer eine Handlungsempfehlung ausgewählt werden kann, der im Vergleich zu anderen Handlungsmöglichkeiten höhere Chancen auf Erfolg zugesprochen wird.

1.3 Verteilung der Hauptkategorien

Um die Arbeit mit SuRe online für die Weiterentwicklung zu nutzen, daraus allfällige weitere Aktivitäten zu setzen und die Reflexion von Situationen zu differenzieren, sind in der Anwendung verschiedene Kategorien wählbar. Wer eine Situation in SuRe online eingibt, hat die Möglichkeit, eine oder mehrere Kategorien zu wählen. Das Kriterium dafür ist die i. S. einer strukturellen oder einer theoriebezogenen Dimension inhaltliche Nähe zur beschriebenen Situation.

Kommunikation	Deutsch lernen und Alphabetisierung	Lernstand
<input type="checkbox"/> Soziale Kompetenz und Kommunikation innerhalb der Lerngruppe (Kursteilnehmer/innen, Studierende, Schüler/-innen) ⓘ	<input type="checkbox"/> Lesen und Schreiben	<input type="checkbox"/> geringe mündliche Deutschkenntnisse
<input type="checkbox"/> Soziale Kompetenz und Kommunikation zwischen Teilnehmer/-innen und Lehrperson ⓘ	<input type="checkbox"/> Sprechen und Hören	<input type="checkbox"/> geringe schriftliche Deutschkenntnisse
	<input type="checkbox"/> Teilbereiche (Phonetik, Grammatik, Lexik etc.)	<input type="checkbox"/> Alphabetisierungsgrad L 1 gering
	<input type="checkbox"/> Kontrastives Lernen	<input type="checkbox"/> Alphabetisierungsgrad L 1 gut

Abb. 11B.3: SuRe online – Wahlmöglichkeiten der Kategorien

Insgesamt stehen für diese Analyse 391 Situationen zur Verfügung, der Auswahlprozess einer Zuordnung zu einer Kategorie wurde 1187 Mal durchgeführt (Stand August 2020). Diese Anzahl der Zuordnungen gibt auch einen Hinweis auf die ho-

he Reflexionsbereitschaft der Lokalen Koordinator*innen. Zu den eingetragenen Situationen wurden 1235 Handlungsmöglichkeiten abgegeben.

Werden die Daten bezüglich der drei übergeordneten Hauptkategorien analysiert, ergibt sich folgende Verteilung:

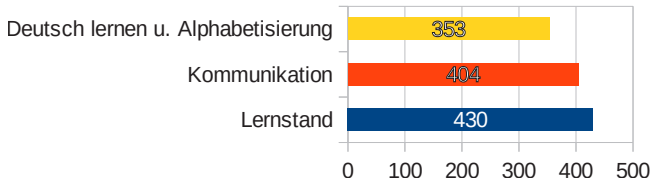


Abb. 11B.4: Verteilung der Hauptkategorien

In Prozenten zeigt sich eine Tendenz zu annähernd drei gleich großen Feldern:

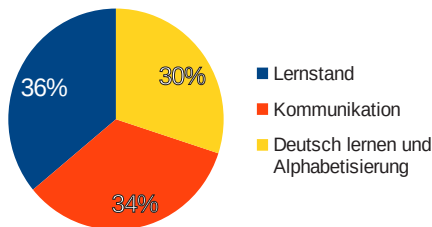


Abb. 11B.5: Verteilung der Hauptkategorien in Prozent

Das folgende Beispiel zeigt auf, dass entsprechend der Komplexität von Unterricht meist mehrere Kategorien gewählt werden. Im Beispiel wird bei Kategorien jene Hauptkategorie hervorgehoben, die inhaltlich im Vordergrund steht.

1.4 Beispiel einer Situationsbeschreibung und der dazugehörigen Handlungsmöglichkeiten

Kategorie „Lernstand“

Situation: E und I

Eingereicht am 26.02.2020

Kategorien: Lesen und Schreiben, Sprechen und Hören, Teilbereiche (Phonetik, Grammatik, Lexik etc.), geringe mündliche Deutschkenntnisse, geringe schriftliche Deutschkenntnisse, Alphabetisierungsgrad L 1 gering

Beschreibung

Hallo liebes Team, ich habe heute eine neue TN¹ bekommen, die die Vokale e und i bei der Aussprache verwechselt. Habe mit ihr sehr viel geübt und trotzdem ist sie noch unsicher. Was würdet ihr noch machen?

Vorgeschlagene Handlungsmöglichkeiten (s. Tabelle 11B.1 *Vorgeschlagene Handlungsmöglichkeiten* auf der nächsten Seite.)

1.5 Rangreihenverteilung der einzelnen Unterkategorien

Differenziert und in Reihenfolge der Häufigkeiten bildet sich folgende Verteilung für die einzelnen Subkategorien:

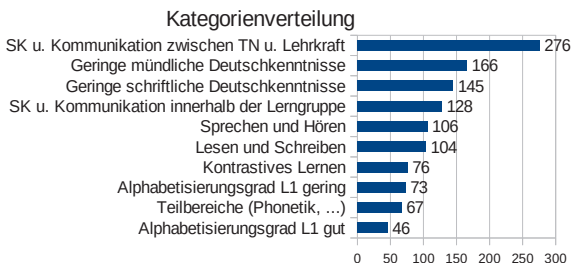


Abb. 11B.6: Verteilung der ausgewählten Kategorien (SK = Soziale Kompetenz; TN = Teilnehmer*innen)

Die Rangreihe zeigt eine hohe Gewichtung auf das Themenfeld „Soziale Kompetenz und Kommunikation zwischen den Teilnehmer*innen und der einzelnen Lehrkraft“. Lehren und Lernen stellen sich hier als Interaktionsgeschehen dar. Die nach Häufigkeit gereihten Themen beziehen sich nachfolgend auf die Deutschkenntnisse. Damit verbunden ist der Austausch hinsichtlich entsprechender didaktischer Herausforderungen. Thematisiert werden in den eingebrachten Situationen auch die Kommunikation und die Soziale Kompetenz zwischen den Teilnehmer*innen. In diesen Situationen ist die Lehrkraft nicht unmittelbar beteiligt, jedoch beinhalten die Beschreibungen Fragestellungen, ob und wie in herausfordernden Situationen reagiert werden kann. Die nachfolgenden Kategorien beziehen sich auf spezifisch didaktische Themen und auf den Lernstand.

Die Verteilung der Häufigkeiten ist unter dem Gesichtspunkt zu interpretieren, dass Mehrfachnennungen möglich sind und die Kategorien nicht als Variablen konzipiert sind, die Testgütekriterien entsprechen. Der Nutzen wird vorwiegend

¹ TN: Teilnehmer*in

Handlungsempfehlung	Kurzfristige Folgen	Nachhaltigkeit	Aufwand-Nutzen-Relation	Machbarkeit	Gesamtpunktzahl
Bei dem Buchstaben e würde ich eine Gestik dazu zeigen, z. B. Daumen und Zeigefinger ausbreitend am Mund halten und den Buchstaben aussprechen bei dem Buchstaben i würde ich den Zeigefinger auf den Kopf führen und somit den Punkt auf den i darstellen. Ich hoffe es war verständlich :)	++	+	++	+	18
Hallo, ich hatte mal dasselbe Problem, nun versuche ich dies zu lösen in dem ich in regelmäßigen Abständen als Gruppenspiel die Vokale „A- E- I- O- U“ in Form eines Gesichtsmuskel Training laut aufsagen lasse. Dies lockert die Stimmung auf und die TN bekommen die richtige Aussprache mit der dazu gehörigen Grimasse bzw. Lippen- Bewegungen besser hin.	++	+	+	+	17
Vielleicht gibt es einfache Wortlisten, die für diese Differenzierung gut sind. Geben Sie der TN Wörter auf einen A4 Blatt – sie soll die nach e oder i sortieren und dann lesen.	++	+	+	+	17
Ich würde einfach immer wieder mal weiter mit ihr üben – manche Sachen sind einfach schwierig	+	+	+	++	17

Tab. 1|B.1: Vorgeschlagene Handlungsmöglichkeiten

darin erwartet, dass die Überlegungen für die Kategorienwahl eine differenzierte Reflexion unterstützen. Damit verbunden ist die Steigerung der eigenen Unterrichtskompetenz und in der Folge wiederum die Weiterentwicklung eines effektiven und nachhaltigen Lernprozesses seitens der Kursteilnehmer*innen.

1.6 Analyse der Situationsbeschreibungen im Themenfeld Kompetenz und Kommunikation

Forschungsmethodisch wurden i. S. der qualitativen Analyse verbaler Daten vorgegangen (Flick 2006; Mayring 2010). Aus 391 Situationsbeschreibungen konnten induktiv acht Kategorien ausgearbeitet werden. In einem weiteren Schritt wurde auf Basis der Zuordnungen eine Häufigkeitsanalyse einer quantitativen Inhaltsanalyse durchgeführt (Früh 2017).

Kategorie	Soziale Kompetenz und Kommunikation zwischen TN und LP	Soziale Kompetenz und Kommunikation der TN untereinander	Soziale Kompetenz und Kommunikation (zusammengefasst)
Emotionale Dynamik	4	8	12
Soziale Situation TN	5	10	15
E-Learning	6	15	21
Eigene Position	26		26
Kommunikation zu Lernprozessen	12	29	41
Gruppendynamik	15	40	55
Leistungsheterogenität	33	35	68
Interaktionsverhalten	45	58	103
Anzahl der Codierungen			341

Tab. 1IB.2: Soziale Kompetenz und Kommunikation

Bezogen auf das zusammengefasste Ergebnis verteilen sich die induktiv gewonnenen Kategorien wie folgt (nach Prozent):

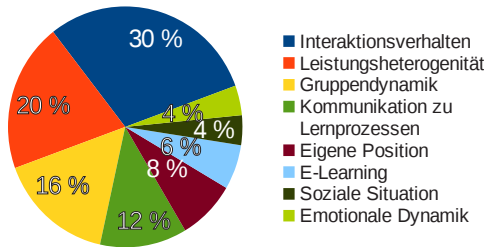


Abb. 11B.7: Verteilung der induktiv abgeleiteten Kategorien in Prozentangaben

In der folgenden Tabelle findet sich für jede Kategorie ein Textbeispiel aus den Situationsbeschreibungen:

Kategorie	Textbeispiele
Emotionale Dynamik	„Hallo, einige Teilnehmer, die vor Corona Pandemie motiviert waren, haben momentan Angst auf Deutsch mit jemandem zu sprechen. Ich habe ihnen empfohlen, ein Tandem-App fürs Kennenlernen aufs Handy zu installieren. Habt ihr noch Ideen? Liebe Grüße“
Soziale Situation	„Eine TN hat zwei kleine Kinder, die nicht loslassen können. Wir haben eine Kinderbetreuung, aber die Kinder weinen immer und kommen dann zu ihrer Mutter. Sie nimmt sie dann in den Unterricht mit rein. Natürlich können die nicht stillsitzen und machen Lärm. Mich und die anderen im Kurs stört das oft. Ich habe schon mit ihr geredet, sie weiß auch das es nicht gut ist aber ihre Kinder ertragen keine Minute allein. Ich will die Frau im Kurs behalten, denn sie braucht es dringend. Die anderen erwarten von mir, dass ich sie hinaus bitte, aber ich will das nicht. Was könnt ihr mir raten?“
E-Learning	„Hallo, ich habe eine TN bei Telegram, die ihre Ergebnisse in den Gruppenchat schickt, obwohl ich ihr mehrfach gesagt habe, dass sie die Aufgaben mir privat schicken soll. Das setzt die anderen TN immer unter Druck und diese schicken dann gar nichts mehr. Sie ist auch sehr schnell und schickt die Aufgaben binnen weniger Minuten zurück in den Chat. Was tun?“
Eigene Position	„Liebes Team, ich spreche ein bisschen zu schnell im Unterricht, ohne dass ich es merke. Ich bin so vom Charakter und Temperament. Meine Landsleute haben mir das auch einmal gesagt. Letzte Woche haben 2 TN das gleiche gesagt. Wie kann ich mein Sprachtempo anpassen? Danke im Voraus!“

Kategorie	Textbeispiele
Kommunikation zu Lernprozessen	<i>„Meine TN, die leistungsstärker sind, antworten immer wieder ohne Aufforderung auf die von mir gestellten Fragen. Es ist oft der Fall, dass mehrere gleichzeitig hereinrufen. Jeder hat die Absicht zu zeigen, was sie wissen. Natürlich ist es erfreulich, wenn TN sehr motiviert sind und voller Ehrgeiz dabei sind. Ihre Motivation unterbreche ich außerdem sehr ungern. Jedoch ist diese Situation nachteilig für die TN, die es bei Unterstützung trotzdem schaffen würden.“</i>
Gruppendynamik	<i>„Hallo zusammen, zwei Teilnehmer haben im Unterricht gestritten und sich laut gegenseitig beschimpft. Ich habe die beiden ernst gebeten sofort aufzuhören und höflich miteinander zu sein. Trotzdem mache ich mir Sorgen, wenn es irgendwann wieder zu so einem Streit kommen sollte.“</i>
Leistungsheterogenität	<i>„Hallo an alle, wir unterrichten ja nicht mehr Face to Face, aber ich versuche online mit meinem TN gemeinsam kleine Aufgaben zu bewältigen. Einige kommen damit gut klar, andere gar nicht. Die sind immer noch etwas zurückhaltend. Wie kann ich es machen, dass alle wenigstens versuchen etwas zu machen? Ich will nicht, dass die TN alles vergessen und wir wieder von vorne anfangen müssen. Und ich will auch nicht, dass die TN am Ende sich allein gelassen fühlen, wegen Corona.“</i>
Interaktionsverhalten	<i>„Es passiert manchmal mitten im Unterricht, dass ein TN mir persönliche Fragen stellt, die nichts mit unserem Thema zu tun haben. Wir waren beim Thema Possessivpronomen, plötzlich fällt einer Teilnehmerin ein mich zu fragen, ob meine Tochter von ihrer Reise zurückgekehrt ist. Ich habe mit ‚Ja‘ geantwortet. Dann wollte eine andere TN wissen, wo meine Tochter überhaupt war und mit wem! Ich wollte höflich zu den beiden älteren Damen sein, deswegen habe ich auf die Fragen geantwortet, was uns aber Zeit geraubt hat. Was soll ich machen, falls sowas nochmal passiert, ohne jemanden zu beleidigen?“</i>

Tab. 11B.3: Textbeispiele aus den Situationsbeschreibungen

1.7 Ergebnisse der Kategorienverteilung im Kontext der Evaluierungskriterien

Von Interesse ist eine Betrachtung der hier beschriebenen Kategorienverteilungen unter dem Fokus zentraler Kriterien für die Umsetzung des Projektes. Ausgangsüberlegung ist dabei, dass die aus dem Theorierahmen entwickelten Kriterien in einem inhaltlichen Kontext zu den hier beschriebenen Kategorien aus den Situationsbeschreibungen stehen. Bei vorsichtiger Interpretation ließe sich zumindest eine Beziehung zwischen der Wahl projektrelevanter Theoriekonstrukte und praxisrelevanter Inhalte überprüfen.

Der am Beginn dieses Beitrags beschriebene Theorierahmen wurde mithilfe daraus abgeleiteter Items im Projektverlauf überprüft. Leitende Fragestellungen dabei waren, ob die Ansprüche und die damit verbundenen Zielsetzungen in der Praxis eingelöst und wahrgenommen werden. Konkret stehen dabei folgende Fragen im Fokus:

Welche Bedeutung wird der Kontrastiven Methode von den Lernen*den und den Lehrkräften zugesprochen?

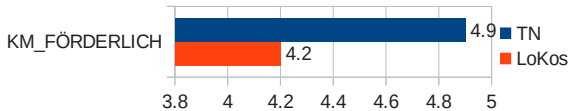


Abb. 1B.8: Kontrastive Methode (LoKos = Lehrkräfte, $n = 31$; TN = Kursteilnehmer*innen, $n = 139$; KM = Kontrastive Methode)

Wie deutlich werden förderliche Kriterien für Lernen und Entwicklung (Zukunftsvertrauen, Kompetenzstreben, soziale Eingebundenheit und Autonomie) von Akteur*innen wahrgenommen?

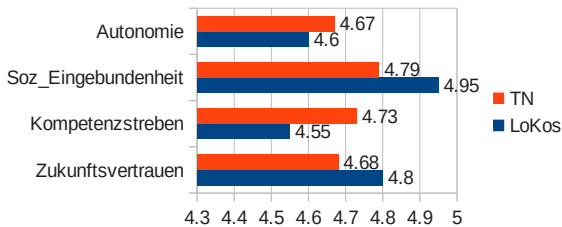


Abb. 1B.9: Förderliche Kriterien für Lernen und Entwicklung (LoKos = Lehrkräfte, $n = 31$; TN = Kursteilnehmer*innen, $n = 139$)

Für die Kursteilnehmer*innen beziehen sich die Kriterien darauf, ob z. B. individuell als bedeutsam eingeschätzte Inhalte im Kurs thematisiert werden können bzw. bei den Lehrkräften darauf, ob diese in ihrer Unterrichtsarbeit darauf achten, dass auch individuell bedeutsam eingeschätzte Inhalte im Unterricht Platz finden.

Eine im Projekt durchgeführte Evaluierungserhebung zeigt, dass bezüglich der Kontrastiven Methode ebenso wie der Dimension „Kriterien für Lernen und Entwicklung“ sowohl seitens der Lokalen Koordinator*innen (Lehrkräfte) als auch aus der Perspektive der Teilnehmer*innen positive Einschätzungen abgegeben werden. Die hier befragten Personen erlebten als Teilnehmer*innen der Kurse, dass die Dimensionen (Zukunftsvertrauen, Kompetenzstreben, soziale Eingebundenheit und Autonomie) erfahrbar waren. Die Lehrkräfte schrieben diesen Dimen-

sionen hohe Bedeutung zu. Auf einer Skala zwischen 1 (nicht erfahrbar bzw. nicht bedeutsam) und 5 (massiv erfahrbar bzw. sehr hohe Bedeutung) liegen alle Ergebnisse mit Mittelwerten zwischen 4,2 und 4,9, also in Bereichen, die die Umsetzung der Kriterien als bedeutsam und als erfahrbar beschreiben.

Setzt man dies mit der hier dargestellten qualitativen Analyse in Beziehung, zeichnet sich folgender Zusammenhang ab: Die inhaltliche Analyse zeigt mit 70% einen Schwerpunkt im Bereich „Soziale Kompetenz und Kommunikation“. Die daraus ableitbare hohe Präsenz dieser Dimensionen in der Praxis des Unterrichts kann hier als Argument für die positive Umsetzung der für das Projekt definierten und theoretisch begründeten Qualitätskriterien gesehen werden. Das Einbringen von Ressourcen seitens der Lehrkräfte für kommunikativ orientierte Lern- und Entwicklungsarbeit wird in den Situationsbeschreibungen im Rahmen der Reflexion mithilfe von SuRe dokumentiert. Die inhaltliche Analyse dieser Situationen mit den induktiv abgeleiteten Kategorien korrespondiert mit den Qualitätskriterien. Auf Basis dieser Beschreibungen wird ein plausibler Zusammenhang argumentativ begründet: Förderliche Lern- und Entwicklungsprozesse bedingen entsprechende soziale und kommunikative Kompetenzen.

1.8 Interpretation und Zusammenfassung

Die Verteilung der Hauptkategorien weist auf das Interesse der Lehrkräfte bezüglich didaktischer Herausforderungen bei Lernprozessen hin. Ähnlich häufig werden der Bereich „Kommunikation“ und die Frage nach dem „Lernstand“ thematisiert. Bei der Analyse der Einzelkategorien steht „Soziale Kompetenz und Kommunikation zwischen Lehrkraft und Teilnehmer*innen“ an erster Stelle. In den Analyseperspektiven wird die Verbindung zwischen sozialer Kommunikation und didaktischen Fragen deutlich, was hier als Ausdruck einer der realen Situationen entsprechenden Wahrnehmung komplexer Prozesse interpretiert wird.

Bei der Analyse des Bereichs „Kompetenz und Kommunikation“ (sowohl innerhalb der Teilnehmer*innen als auch zwischen Teilnehmer*innen und Lehrperson), ist die Relevanz dieser Inhalte unter Beachtung der Häufigkeit (341 Nennungen von insgesamt 1124 Kategorien) deutlich. In einer weiteren Ausdifferenzierung durch eine induktive Datenanalyse dominieren Inhalte zum Interaktionsverhalten der Kursteilnehmer*innen und zur Leistungsheterogenität. Letzteres wird offensichtlich häufig im Kontext kommunikativer Herausforderungen thematisiert. Die Lösungen für diese Fragestellungen werden in den über eintausend unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten anvisiert. Die individuellen Praxiserfahrungen, die Komplexität der Situationen und die Individualität der Lerner*innen sind nur einige Variablen, die individuelle Handlungsmöglichkeiten für einen adäquaten Un-

terrichtet im Rahmen der sensiblen Kompetenz Sprache erfordern. SuRe online bietet hier eine Plattform, um diesen Prozess zu unterstützen.

Deutlich zeigt sich dies auch bei einer Gegenüberstellung zwischen den aus dem Theorierahmen abgeleiteten Qualitätskriterien mit den Ergebnissen der Inhaltsanalyse. Aus der Evaluierung zeigen sich in den Befragungen die für die Kursteilnehmer*innen erfahrbaren Dimensionen wie Autonomie oder Vertrauen in die Zukunft und die damit einhergehende Dynamik des Kompetenzstrebens. Diese Dimensionen korrespondieren deutlich mit der induktiv abgeleiteten Kategorie „Soziale Kompetenz und Kommunikation“.

Als Eckdaten lassen sich quantitative Parameter anführen: Herangezogen wurden 391 eingetragene Situationen und 1235 Handlungsmöglichkeiten. Verbunden mit den qualitativen Analysen mit 1124 induktiv herausgefilterten Kategoriennennungen, die in den Textbeispielen eine differenzierte, sachliche und personenbezogene Auseinandersetzung mit Lernprozessen dokumentieren, erscheint die Interpretation einer hohen Professionalität des Unterrichts in den Kursangeboten durchwegs gerechtfertigt.

2. Förderliche Bedingungen für Lernprozesse aus Sicht der Lernenden im Rahmen der kontrastiven Alphabetisierung

2.1 Ausgangslage und Fragestellung

Bemühungen für einen Unterricht, der Lernen optimal fördert, sind Gegenstand didaktischer Konzepte. Siebert beschreibt Didaktik als „... die Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologie des/der Lernenden. Zur Sachlogik gehört eine Kenntnis der Strukturen und Zusammenhänge der Thematik, zur Psychologie die Berücksichtigung der Lern- und Motivationsstrukturen der Adressat*innen.“ (Siebert 2019: 10). Die Frage nach Kriterien für einen konkreten, guten Unterricht und effektives Lernen sind Gegenstand eines zum Teil kontroversiellen Diskurses.

Bei der Suche nach Hinweisen für förderliche Bedingungen in Lernprozessen finden sich weniger Ausdifferenzierungen zum Lernprozess an sich, sondern vorrangig Ausführungen zu Kriterien für guten Unterricht. Beywl et al. (2014) vergleichen in einer zusammenfassenden Gegenüberstellung die Hauptaussagen prominenter Beiträge von Hattie et al. (2013), Helmke (2007) und Meyer (2004) und strukturieren diese in drei Kategorien. Einmal geht es um die affektiven Grund-

lagen und sozialen Beziehungen der Lernenden, weiters um die Herstellung der Motivation im Spannungsfeld interner und externer Erwartungen und zuletzt um die Adaption der Methodenkompetenz für die jeweilige Lerngruppe (Beywl et al. 2014: 12). Für die Erwachsenenbildung schränken die Autoren die Kategorien „affektiv-soziale Basis für das Lernen“ und „Motivation“ ein, vermutlich auf Grundlage einer entwicklungspsychologischen Interpretation, dass Erwachsene weniger affektiv-sozial orientiert seien und die eigene Motivation einer höheren Selbstbestimmung unterliegt. Gruschka (2007) greift die oben angeführten Ansätze auf und thematisiert den Unterschied zwischen „... Faktoren, die im Unterricht wirken, und diesem selbst als Wirkungszusammenhang.“ (Gruschka 2007: 13) Vor dem Hintergrund faktorieller Komplexität von Unterricht und der Einbeziehung der Vielfalt der Inhalte und Orte folgert Gruschka (2007: 14): „Danach gibt es nicht den guten Unterricht, sondern gute Unterrichte.“ Schüßler (2015: 26) weist darauf hin, dass im Bereich der Erwachsenenbildung die „... Qualität der Lehre nur relational zu denken ist, d. h. in Beziehung zu Teilnehmerinteressen und -voraussetzungen, eigenen Lehrzielen, der Lerngruppe, dem Lernsetting, dem Profil der Einrichtung, bildungspolitischen Vorgaben etc.“

Der Suche um Kriterien guten Unterrichts geht mit der Annahme und wohl auch Hoffnung einher, dieser Unterricht sei mit der Steigerung oder Aufrechterhaltung effektiven Lernens unmittelbar verbunden. Unter dem Fokus des Zusammenhangs zwischen Unterrichtsmethoden, Lehr- und Lernmodellen, Lerntheorien und neurobiologischen Grundlagen erscheint es plausibel, dass eine der vier Instanzen, nämlich die neurobiologischen Grundlagen, als Basis für Lernprozesse steht (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2007). „Warum ist Lehren und Lernen so schwierig?“, so betitelt Roth (2004: 496) einen Beitrag und weist darauf hin, dass „... Lehren und Lernen aus inhärenten Gründen grundsätzlich schwierig sind.“ Wissen wird im Gehirn der Lernenden neu geschaffen und es bedarf bestimmter Rahmenbedingungen. Dieser Prozess wird von unbewussten Faktoren mitbestimmt, die eine zentrale Rolle bei der Bedeutungs- und Wissenskonstruktion einnehmen und weitgehend im limbischen System verarbeitet werden. „Dieses System vermittelt Affekte, Gefühle und Motivation und ist auf diese Weise der eigentliche Kontrolleur des Lernerfolgs.“ (Roth 2004: 498) Auf dieser Basis werden unter Einbeziehung vorangegangener Erfahrungen auch Lernsituationen gefiltert. „Kommt das System zu einem positiven Ergebnis, so werden über die genannten neuromodulatorischen Systeme in der Großhirnrinde vorhandene Wissensnetzwerke so umgestaltet, dass neues Wissen entsteht.“ (Roth 2004) Demnach geht es nicht um eine unmittelbare Verbindung von Wahrnehmung und Abspeicherung von Inhalten, sondern um eine in diesen Prozessen entscheidende Schleuse.

Neuromodulatorische Systeme steuern Aufmerksamkeit, Motivation, Interesse, Lernfähigkeit und erst nach einer positiven Bedeutungszuschreibung werden vorhandene Netzwerke so umgestaltet, dass neues Wissen entsteht. Nach Roth (2004: 500) wird mit diesem System zu Beginn jeder Begegnung die Glaubhaftigkeit des Interaktionspartners eingeschätzt. Vertrauen im Lehr- und Lernprozess bekommt unter diesem Fokus eine bedeutende Platzierung.

2.2 Konzeption und Fragestellung

In den Diskursangeboten sind die Beschreibungen guten Unterrichts offensichtlich weit gestreut. Für das vorliegende Arbeitsfeld der kontrastiven Alphabetisierung (Marschke et al. 2019) ist die Suche nach möglichen Kriterien für gelingende Lernprozesse von Interesse. Dieses richtet sich nicht auf von Situationen und Personen unabhängige Faktoren, sondern auf Einzelerfahrungen der Lernenden. Dahinter liegt die Idee, dass positive Lernerfahrungen Hinweise für Fragen nach Lernsettings geben können.

Die ersten Überlegungen zu dieser Studie waren am Beginn vom Interesse für biografische Lernerfahrungen geleitet, um daraus Hinweise dafür zu bekommen, was als unterstützend für Lernen in unterschiedlichen Lebensräumen beschrieben wird. Forschungsmethodisch stand ein Zugang mithilfe von „critical incidents“ zur Diskussion (Nixdorf 2020). Bei dieser Methode stehen kritische Ereignisse i. S. von bedeutungsvollen Situationen im Zentrum einer Analyse.

Trotz der hoch professionellen und empathischen Interviewführung in der jeweiligen Erstsprache der Lernenden zeigte sich in den Vorarbeiten der Studie, dass das Forschungsinteresse an den Lebenswirklichkeiten der Zielgruppe nicht andocken konnte. In den ersten Interviews mit offener Frage thematisierten die Interviewpartner*innen weitgehend ihre aktuelle, unmittelbare Situation im Kontext von Lernen und sozialer Umgebung sowie eigenen Erwartungshaltungen. Deutlich wurde häufig der Wunsch artikuliert, Deutsch zu lernen. Aufgrund dieser Konstellation wurde verdeutlicht, dass Reflexion immer in Kontexten bestimmter Lebenssituationen steht und der eigene Forschungszugang zu modifizieren ist. Dies wurde vom Forschungsteam² wahrgenommen. Die daraus entwickelten Fragestellungen konzentrieren sich auf Lernerfahrungen im Rahmen der Kursangebote des Projektes KASA.

² Die Frage der Datengewinnung unterstützten mit wertvollen Überlegungen Nadine Al-Khafagi, Britta Marschke, Mary Matta und Zeynep Sezgin-Radandt aus dem KASA Team.

Im Fokus dieser Arbeit stehen die Perspektiven der Lernenden. Ausgangspunkt ist eine offene Fragestellung über die persönlichen Lernerfahrungen im Kontext der Alphabetisierungskurse KASA.

Auf Grundlage dieser Ausgangsfrage differenziert ein erarbeiteter Interviewleitfaden weitere Dimensionen, die vorangestellt allgemein auf Lernerfahrungen und weiters auf Lernerfahrungen innerhalb der Kursaktivitäten und außerhalb der Kurse Bezug nehmen.

Interviewleitfaden

- *Wie ging es Ihnen beim Lernen? Wie ging es Ihnen beim Lernen im Kurs? Wie ging es Ihnen beim Lernen außerhalb des Kurses?*
- *Was war für Sie hilfreich beim Lernen im Kurs? Was war für Sie hilfreich beim Lernen außerhalb des Kurses?*
- *Was machte das Lernen im Kurs für Sie mitunter schwierig? Was machte das Lernen außerhalb des Kurses für Sie mitunter schwierig?*
- *Haben Sie Lernerfahrungen aus anderen Kursen oder Lernangeboten? Was ist für Sie grundsätzlich wichtig, um gut lernen zu können?*

Die Interviews wurden in der Erstsprache der Interviewpartner*innen (Lernenden) durchgeführt, aufgezeichnet, transkribiert und in Deutsch übersetzt.³ Interviewt wurden dreißig Personen, die an Kursen des KASA Projektes teilnehmen, davon zwanzig Frauen und zehn Männer. Die Altersspanne liegt zwischen 21 und 71 Jahren. Die Streuung der besuchten Schuljahre bewegt sich zwischen drei und 14 Jahren. Durchgeführt wurden die Interviews in vier Sprachen, 15 in Arabisch, neun in Persisch, fünf in Dari und ein Interview in Kurdisch.

2.3 Ergebnisse

Die induktive Auswertung der verbalen Daten erfolgte entsprechend der qualitativen Datenanalyse (Flick 2006). Die aus 614 Kodierungen gewonnenen Kategorien beschreiben folgende Inhalte:

³ Umfangreiche Arbeiten inklusive der kompetenten Interviewführungen wurden von Sedigheh Alizadeh Lemjiri und Mary Matta aus dem KASA Team durchgeführt.

Haupt- und Unterkategorien	Inhalte
Positive Assoziationen zum Lernprozess	Positive Aussagen im Kontext eigener Lernerfahrungen
Unterkategorie Positiv mit Bezug zur eigenen Person	Positive Lernerfahrungen mit explizitem Bezug zur eigenen Person
Motivation	Zusammenfassung der Unterkategorien i. S. förderlicher Bedingungen für Motivation Aussagen zu den Bereichen Selbstbestimmung, Kompetenzstreben und sozialer Eingebundenheit i. S. der Selbstbestimmungstheorie nach Deci et al. (1993)
Unterkategorien Kompetenzstreben, Selbstbestimmung, soziale Eingebundenheit	
Lernhindernisse	Schwierigkeiten, Hindernisse im Kontext eigener Lernerfahrungen
Kontrastive Methode	Kontrastive Alphabetisierung (vgl. Marschke et al. 2019)
Lehrkraft	Lernerfahrungen im Kontext der Lehrkraft
Didaktik	Inhalte zu Unterrichtsmethoden
Unterkategorien Methodenvielfalt, Übungen, Individuelle Förderung	Lernerfahrungen im Kontext von Didaktik (Methodenvielfalt, Übungen, individuelle Unterstützung beim Lernen)
Emotionen	Explizite emotionale Aussagen
Soziale Situation	Aussagen zur sozialen Situation im Kontext eigener Lernerfahrungen
Unterkategorien Positiv konnotierte soziale Situation Negativ konnotierte soziale Situation	
Situationsansatz	Aussagen im Kontext eigener Lebenssituationen in Verbindung mit Lernerfahrungen
Distance Learning	Aussagen über Lernerfahrungen im Kontext von Distance Learning

Tab. 1IB.4: Kategorien mit Beschreibung der Inhalte

In einer ersten Analyse geht es um die Verteilung der Hauptkategorien, entsprechend der Häufigkeiten.

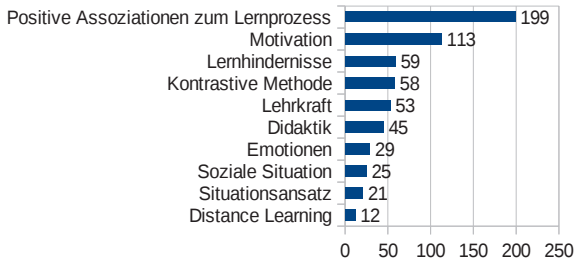


Abb. 1IB.10: Verteilung der Hauptkategorien (n = 614)

Deutliche Ausprägung haben die positiven Assoziationen zum Lernprozess. Das Verhältnis zur Summe der Kategorien scheint dies auf den ersten Blick zu relativieren. Einzubeziehendes ist jedoch, dass sich aufgrund der Mehrfachkodierungen (eine Aussage kann mehreren Kodierungen entsprechen) eine hohe Gesamtsumme der Kategorien ergibt. Wird die Anzahl der kodierten Sinneinheiten im Text (223) berücksichtigt, stellen 199 positive Assoziationen in der Relation eine sehr hohe Rate dar.

Die gewonnenen Kategorien weisen in einer ersten Differenzierung auf den Unterschied zwischen positiv („Positive Assoziationen“) und negativ („Lernhindernisse“) konnotierten Assoziationen.

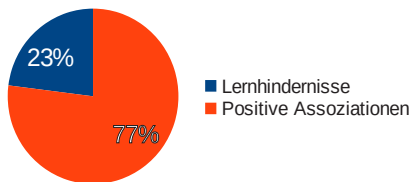


Abb. 1IB.11: Positive Assoziationen und Lernhindernisse (n = 258)

Innerhalb der Kategorie „Positive Assoziationen“ bezieht sich die Unterkategorie „Assoziationen mit Bezug zur eigenen Person“ auf Aussagen, die die eigene Person in der Assoziation thematisieren. Diese Aussagen stellen eine Verbindung zur eigenen Person her und weisen damit auf eine hohe Reflexionskompetenz hin.

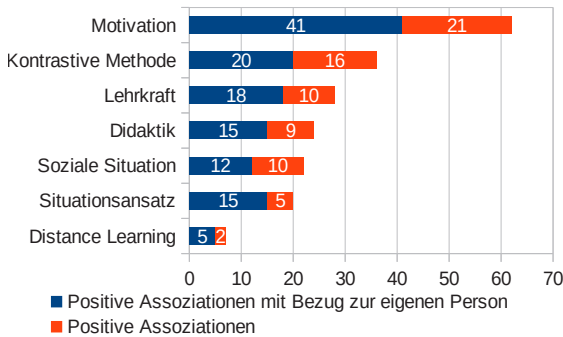


Abb. 11B.12: Positive Assoziationen zum Lernprozess ($n = 199$)

Das Differenzierungsmerkmal in dieser Gegenüberstellung bildet sich darin ab, ob die Aussagen in Beziehung zur eigenen Person artikuliert werden oder ob es sich um Aussagen handelt, die die eigene Person nicht explizit einbinden. Die Datenanalyse geht hier der Frage nach, wie sich die Differenzierung in einzelnen Kategorien abbildet.



Abb. 11B.13: Differenzierte Verteilung positiver Assoziationen in verschiedenen Kategorien

Die Verteilungen innerhalb der einzelnen Kategorien zeigen auf, dass die Häufigkeiten der Assoziationen mit Bezug zur eigenen Person über den allgemeinen, positiven Assoziationen liegen. Dies erlaubt die Interpretation in Richtung hoher Reflexionskompetenz (vgl. Seyfried et al. 2017) der interviewten Personen. Die Einbeziehung der eigenen Person in Verbindung mit den hohen Werten für die Kategorie („Motivation“) wird als Hinweis auf einen Unterricht gesehen, bei dem Kriterien der Selbstbestimmungstheorie (Deci et al. 1993) umgesetzt werden. Dies korrespondiert weiters mit den positiven Assoziationen für die Kategorien „Kontrastive Methode“ und „Situationsansatz“. In beiden Kategorien geht es um eine Orientierung an Lernende in deren Lebenskontexten.

Neben den Verteilungen sind für die Auswertung die Inhalte in den Kategorien von Interesse. Die Textbeispiele geben einen Einblick in konkrete Hinweise darüber, was auf dem Hintergrund individueller Lernerfahrungen als förderlich interpretiert und thematisiert wird.

Kategorien	Textbeispiele
Positive Assoziationen zum Lernprozess Unterkategorien: Positiv mit Bezug zur eigenen Person	„Es ist ein schönes Gefühl, dass man lernt, besonders in diesem Land. Das Lernen ist wichtig.“ (Kursteilnehmerin, 32 Jahre)
Motivation Unterkategorien: Kompetenzstreben, Selbstbestimmung, soziale Eingebundenheit	„Es macht mir Spaß, wenn ich etwas lerne. Als Frau konnte ich in Afghanistan nicht zur Schule gehen. Ich bin froh, dass ich hier in Deutschland diese Möglichkeit habe, etwas zu lernen.“ (Kursteilnehmerin, 38 Jahre)
Kontrastive Methode	„Erstens hat die arabische Sprache uns viel geholfen. Es gibt einen Kommunikationsweg zwischen der Lehrerin und uns. Sie erklärt auf Arabisch.“ (Kursteilnehmerin, 42 Jahre)
Lehrkraft	„Ich fühle mit den Schwestern (Kursteilnehmenden) und mit der Lehrerin, dass wir eine Familie sind. Die Lehrerin ist geduldig. Sie lächelt. Gott sei Dank, wir verstehen uns gut.“ (Kursteilnehmerin, 71 Jahre)
Didaktik Unterkategorien: Methodenvielfalt, Übungen, individuelle Förderung	„Die Lehrerin hat mir beim Lesen sehr geholfen...“ (Kursteilnehmerin, 21 Jahre)
Soziale Situation Unterkategorien: Positiv konnotierte soziale Situation Negativ konnotierte soziale Situation	„Ich habe keine Zeit außerhalb des Kurses. Ich habe keine Kontakte.“ (Kursteilnehmerin, 37 Jahre) „Meine Kinder sind klein und ich muss mich um sie kümmern. Ich möchte später in diesem Land arbeiten. Ich muss die Sprache lernen.“ (Kursteilnehmer, 35 Jahre)

Kategorien	Textbeispiele
Situationsansatz	„Ich finde es wichtig, dass man Sätze für den Alltag auswendig lernt. Für die alltägliche Anwendung z. B. im Supermarkt, beim Arzt oder beim Termin ausmachen.“ (Kursteilnehmerin, 33 Jahre)
Distance Learning	„Wenn uns die Lehrerin ... vor dem Unterricht den Text sendet, habe ich die Wörter, Verben und Adjektive gesucht, dann bin ich aktiv im Unterricht ...“ (Kursteilnehmer, 66 Jahre)

Tab. 11B.5: Textbeispiele zu Kategorien

Ein weiterer Analyseschritt der Datenauswertung bezieht sich auf die Kategorie „Emotionen“ und greift jene Texteinheiten auf, die eigene Gefühle im Kontext der Lernerfahrungen thematisieren.

Wenn als Kriterium für erfolgreiches Lernen ein emotional positiver Zugang beschrieben wird (vgl. Roth 2004), sind Aussagen dazu in den vorliegenden Interviewtexten von Interesse. Die Kategorie „Emotionen“ ist mit 29 Kodierungen vertreten. Sie repräsentiert keine inhaltliche Beschreibung beobachtbarer Lernprozesse im Umfeld, sondern fokussiert individuelle, emotionale Erfahrungen. Textbeispiele zeigen die emotionalen Verbindungen zum individuellen Lerngeschehen auf.

Kategorie	Textbeispiele
Emotionen	„Wenn ich an Kurs denke, bin ich sehr glücklich. Und frage ich mich, wann wird so ein Kurs wieder geöffnet werden. Weil ich weiß, von jedem Kursbesuch, profitiere ich viel und nehme ich viel mit.“ (Kursteilnehmerin, 42 Jahre) „Ich fühle mich im Kurs, mit den Lehrenden, Lernenden und mit dem, was ich im Kurs lerne glücklich. Der Kurs macht mir Spaß. Wenn ich keinen Kurs habe, fühle ich mich nicht so wohl.“ (Kursteilnehmerin, 53 Jahre)

Tab. 11B.6: Textbeispiele zur Kategorie Emotionen

Emotionale Assoziationen beziehen sich in den Textbeispielen auf die soziale Lernumgebung (Kategorie „Soziale Eingebundenheit“) und auf „Kompetenzstreben“. Die Thematisierung dieser Inhalte unter emotionaler Perspektive zeigt ein hohes Engagement der Lernenden und das Vertrauen, dass beim Ausdruck emotionaler Inhalte die Integrität nicht verletzt wird.

In einer weiteren Analyse geht es um die Frage der Lernhindernisse: Was wird als störend, hinderlich für den Lernprozess wahrgenommen?

Bei der Kategorie „Lernhindernisse“ lassen sich – neben einer Streuung der Inhalte – vier damit verbundene Kategorien herausfiltern. Diese beziehen sich auf „Distance Learning“, auf Vergleiche mit „Lernangeboten außerhalb der KASA-Kurse“, auf die „Soziale Situation“ und auf „Lernerfahrungen mit Bezug zur eigenen Person“. Ergänzt muss werden, dass diese Kategorie ebenso mit positiven Aussagen verbunden ist.

Kategorie	Textbeispiele
Lernhindernisse	<i>„Ich lerne auch online. Ich kann aber nicht lange am Handy lernen.“</i> (Kursteilnehmer, 68 Jahre) <i>„Dass dort (außerhalb des Kurses) der Lehrer schnell Deutsch spricht. Die Sprache ist für uns neu, deshalb ist sie schwierig.“</i> (Kursteilnehmerin, 53 Jahre) <i>„Ich soll mehr lernen. Meine Verantwortung ist groß. Mein Mann ist krank. Niemand hilft mir bei Haushaltsarbeiten. Ich soll nur, was ich im Kurs lerne, zu Hause wiederholen ... Es stört mich, dass ich zu Hause nicht viel lernen kann.“</i> (Kursteilnehmerin, 64 Jahre) <i>„Sprechen hilft mir, ich traue mich aber nicht zu sprechen.“</i> (Kursteilnehmerin, 45 Jahre)

Tab. 1IB.7: Textbeispiele zur Kategorie Lernhindernisse

In der Kategorie „Lernhindernisse“ zeigen sich bei den Interviewdaten wie in anderen Kategorien Beiträge, die einen Bezug zur eigenen Person herstellen und damit hohe Reflexionskompetenz dokumentieren.

2.4 Resümee

Die Studie fokussiert Lernerfahrungsfelder im Kontext der Alphabetisierungskurse des Projektes KASA und erhebt dazu verbale Daten mithilfe von Interviews, deren Struktur offene Assoziationen ermöglichen.

Die in den KASA-Kursen gemachten Lernerfahrungen werden positiv beschrieben. Von 223 analysierten Textsequenzen mit unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen sind 199 positiv konnotiert. Dabei ist mitzudenken, dass es keine inhaltlichen Vorgaben in den Interviews gab. Dies erlaubt die Schlussfolgerung, dass für gelungene Lernprozesse die als positiv eingeschätzten Kategorien aus Sicht der befragten Personen förderlich erlebt werden. Im Detail geht es um

1. den Wunsch zu lernen, Selbststeuerung und um die Einbeziehung sozialer Kontakte,
2. Präsenz der eigenen Erstsprache,
3. Begleitung mithilfe didaktischer Variationen,

4. ein positives Beziehungsgefüge im Lernteam sowie gegenüber der Lehrkraft,
5. eine situationsadäquate Nutzung technischer Möglichkeiten für Distance Learning und
6. die Integration eigener Lebenswirklichkeiten in den Lernprozess.

Die einzelnen Kategorieninhalte mit positiven Assoziationen stellen eine nachvollziehbare Verbindung zu theoretischen Konzepten über Lernen und Unterricht her und lassen sich vor diesem Hintergrund reflektieren. Bezugsrahmen dafür stellen elaborierte Konzepte wie Motivationstheorien (Selbstbestimmungstheorie), Kontrastive Methode, konstruktivistische Didaktik, Erkenntnisse aus der Neurowissenschaft oder der Situationsansatz dar.

Neben dem hohen Anteil positiver Aussagen zeigen Assoziationen zu Lernhindernissen eine selbstkritische Haltung auf. Lernhindernisse werden nicht nur in vorgegebenen Konstellationen wahrgenommen, sie werden auch als Teil eigener, persönlicher Bedingungen thematisiert und weisen damit auf eine hohe Reflexionskompetenz der befragten Personen hin. Die Assoziationen verdeutlichen auch die Herausforderung, denen sich Lernende gegenübersehen.

*„Draußen, wenn ich allein bin, kann ich sprechen. Vor den Leuten schäme ich mich zu sprechen.“
(Kursteilnehmerin, 45 Jahre)*

*„Zum Beispiel, wenn ich einen Arzttermin habe, bereite ich mich vorher auf das Gespräch vor. Ich übersetze die wichtigen Wörter. Sobald ich beim Arzt bin und er schnell spricht, vergesse ich alles. Mein Kopf ist in diesem Augenblick zu.“
(Kursteilnehmerin, 46 Jahre)*

*„Ich muss mich mehr anstrengen. Ich bemühe mich auch, aber ich kann mich nicht konzentrieren.“
(Kursteilnehmerin, 32 Jahre)*

Nach Roth (2004) sind diese Erfahrungen nicht überraschend, denn Lernen sei schwierig, aus inhärenten Gründen. Demnach geht es darum, möglichst förderliche Settings zu entwickeln, die Schwierigkeiten verringern. Diese Bemühungen finden nur eingeschränkt eindeutige Antworten. Die Aussagen der Lernenden können für diese Bemühungen weitere Zugänge ermöglichen. Ein Hinweis lässt sich deutlich aus den verbalen Daten ableiten: positives Klima, wertschätzender Umgang mit Personen und deren Sprache und die Wahrnehmung unterschiedlicher Lebenskontexte werden in Interviews als förderlich für Lernen beschrieben. Diese Aussagen stimmen mit Erkenntnissen zur Basis von Lernen überein. Lernerfolg steht in Abhängigkeit von Gefühlen, von Motivation und Affekten (vgl. Roth

2004: 500). Das Angebot eines förderlichen Lernklimas mit gegenseitiger Wertschätzung ist somit mehr als die Bereitstellung eines freundlichen, pädagogischen Rahmens. Die Bemühungen zielen auf die Bereitstellung einer Plattform, auf der Lernen und Entwicklung möglich wird.

C | Der Situationsansatz in der Alphabetisierung

Britta Marschke

Die Konzeption pädagogischer Angebote erfordert neben einer kontextbezogenen Planung auch einen allgemeinen didaktisch-methodischen Rahmen, der als Basis und Orientierung dient. Innerhalb dieser Grundlagen – die als Art Leitplanken dienen – kann eine Feinplanung der Inhalte und deren Umsetzung zielführend fokussiert werden. Der Situationsansatz ist ein Prinzip, das als Basis des Lernprozesses unabhängig von Alter, Ort und Institution angewandt werden kann. Als Teil der interkulturellen Pädagogik gibt der Situationsansatz zudem Anregungen für die Unterstützung von Bildungsprozessen in einer Migrationsgesellschaft.

Der Artikel beschreibt die praktische Umsetzung des theoretischen Konzepts des Situationsansatzes im Kontext der Alphabetisierung von Erwachsenen unterschiedlicher Erstsprachen. Wesentlich geprägt und begleitet wurde der Implementierungsprozess des Situationsansatzes in die Projekte ABCami und KASA durch Prof. Jürgen Zimmer.

Jürgen Zimmer (1938–2019) lehrte am Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin in dem von ihm mitgegründeten deutschlandweit ersten Arbeitsbereich für interkulturelle Pädagogik.¹ Im Rahmen eines Videointerviews im Sommer 2018 konnten vier Statements von Zimmer zu den Themen Definition, Alphabetisierung, Bedeutung der Muttersprache und der Situationsansatz in der Erwachsenenbildung aufgenommen werden. Diese Aufnahmen ergänzen den Text und sind über QR-Codes (s. u.) abrufbar.

1. Grundlagen: Schlüsselsituationen

Der Situationsansatz ist mehr als situierte und handlungsorientierte Pädagogik. Die Basis des Situationsansatzes sind Schlüsselsituationen. Curricula, Module oder Lerneinheiten in verschiedenen Lernsettings lassen sich auch in der Alphabetisierung aus Schlüsselsituationen und -problemen, den „generativen Themen“ im Sinne Freires, entwickeln. Darin unterscheidet sich der Situationsansatz vom situierten Lernen. Das situierte Lernen wird nach NuiSSL et al. (2016: 81)

¹ Der Arbeitsbereich Interkulturelle Erziehungswissenschaft an der Freien Universität ist mittlerweile eingestellt.

definiert „...als Einbettung des Lernens in die Situationen, in denen Kompetenzen erworben und angewandt werden können.“

Subjektive Motivation und Interesse sind für den Situationsansatz nicht ausreichend. Schlüsselsituationen sind bestimmt durch verschiedene Indikatoren, die gegeben sein müssen, um eine Situation als Schlüsselsituation zu identifizieren. Situationen müssen real sein. Sie können selbst erlebt oder miterlebt sein. Utopische und fiktive Zustände hingegen sind von Schlüsselsituationen ausgenommen. Ein wesentliches Kriterium der Schlüsselsituation ist die Relevanz für Gegenwart und Zukunft des Individuums. Die Schlüsselsituationen sind in der Regel über einen längeren Zeitraum für die Person auch mit Alphabetisierungsbedarf präsent und relevant. Plötzlich und aktuell entstandene, momentane und zeitweise Vorlieben oder Interessen genügen nicht der Ausprägung einer Schlüsselsituation. Schlüsselsituationen begleiten das Leben der Beteiligten nachhaltig. Die pädagogische Bearbeitung einer Schlüsselsituation als Ausgangspunkt einer Intervention oder eines alphabetisierenden Lernarrangements erfordert vorab die Beantwortung der Frage, ob mit dieser Bearbeitung die Situation überhaupt beeinflussbar und veränderbar ist. Ist das nicht möglich, kann diese Situation im Sinne des Situationsansatzes nicht Gegenstand einer pädagogischen Intervention sein. Zudem sollte als Grundlage der pädagogischen Auseinandersetzung mit Schlüsselsituationen auch die Entscheidung positiv ausfallen, sodass die Bearbeitung zur Partizipation, Handlungsfähigkeit und Autonomie für die Person beitragen kann. Wenn die Analyse einer Situation mit dem Abwägen der Fragestellungen zu dem positiven Ergebnis führt, dass es sich um eine Schlüsselsituation handelt, kann nach Zimmer (2013: 8 ff.) in vier Schritten eine curriculare Bearbeitung folgen.

1. Erkunden: Identifizierung und Analyse der Situation

Zimmer betont die Relevanz hinsichtlich „...einer an einem erkenntnisleitenden Interesse orientierten Theoriebildung“. Die Entscheidung, ob die Situation eine Schlüsselsituation ist, kann durch die Lernenden selber, aber auch aus dem Kontext des Erlebnisses, der Schilderung und aus den Berichten und Erfahrungen Dritter entstehen. Zudem können die grundlegenden Indikatoren der Klassifizierung einer Schlüsselsituation (s. o.) hinzugezogen werden.

2. Entscheiden: Bestimmung von Qualifikationen und Zielen

Die Analyse der gefundenen Schlüsselsituation führt zur Suche und Konzeption der pädagogischen Bearbeitung. Ziel sollte die Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten sein, die für die konstruktive Bearbeitung der Schlüsselsituation selbst und darüber hinaus notwendig erscheinen. Zimmer betont:

„Im Situationsansatz geht es allerdings um mehr als nur um eine subjektbezogene Qualifizierung. Er kann den Blick für Wünschenswertes, für Realutopien, für eine neue Gestaltung von Situationen öffnen.“

3. Handeln: Interventionen

Der Situationsansatz geht davon aus, dass der eigene Wunsch der Bearbeitung der Schlüsselsituation, der Weiterentwicklung, der Stärkung bei den Personen immanent ist. Dazu bedarf es der Planung und Durchführung von pädagogischen Interventionen für die Person, die die Schlüsselsituation erlebt hat und für die (Lern-)Gruppe. Die Art und der Umfang der Intervention sind variabel und situationsabhängig.

4. Nachdenken: Evaluation und weitere Perspektiven

Nach den durchgeführten Schritten sollte dann eine Einschätzung des Erreichten folgen. Dazu schlägt Zimmer (2014: 9) drei Fragen vor:

„War die Situationsanalyse hinreichend differenziert und die Theoriebildung stimmig? Sind die Zielsetzungen realistisch formuliert worden? Standen die Interventionen in wirklichem Zusammenhang mit den Zielen?“

Zudem besteht bei allen Schlüsselsituationen die Möglichkeit, diese zu übertragen und im Transfer weitere Situation zu generieren, zu bearbeiten und Kompetenzen auszubauen. Zimmer selbst weist auch darauf hin, dass ein Scheitern möglich ist und daraus ein Lernprozess entstehen kann.



Abb. 11C.1: Video:
Interview Jürgen
Zimmer

Nach der Klärung der Voraussetzungen mittels Schlüsselsituationen und der theoretischen Interventionsplanung der pädagogischen Arbeit mittels des Situationsansatzes soll nunmehr die Umsetzung in der Alphabetisierungsarbeit vorgestellt werden.

2. Definition und Ausgestaltung

Grundlegend für die Ausführungen dieses Handbuches ist die Definition von Tietze (1989: 1595 f.)

„Der Situationsansatz orientiert sich weder an vorweg bestimmten Lehrgegenständen noch an festgelegten zu vermittelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten [...], sondern rückt die [...] Lebenssituationen selbst und die zu ihrer Bewältigung erforderliche Sach- und Sozialkompetenz [...] in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. In einem ganzheitlich angelegten Bildungsprozess soll [...] befähigt werden, sich Wirklichkeit anzueignen und eine autonome und zur Kooperation fähige Persönlichkeit zu entwickeln. Die Identifikation relevanter Lebenssituationen erfolgt dabei induktiv [...]. Pädagogische Zielsetzungen werden dabei weniger von außen herantragen als vielmehr auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen [...] und in einer situationsbezogenen Einschätzung ihrer [...] Handlungsmöglichkeiten entwickelt. Sachkompetenz soll nicht isoliert, sondern in sozialen Zusammenhängen und diesen untergeordnet vermittelt werden.“

Der Situationsansatz hat 16 Leitsätze, die auf fünf Bereiche aufgeteilt sind: Bildung, Partizipation, Gleichheit und Differenz, Lebensweltorientierung sowie Einheit von Inhalt und Form. Dabei gibt es keine Präferenz für einzelne Bereiche. Die Leitsätze hingegen sind nummeriert, dabei ist die Reihenfolge nicht blockweise einem Bereich zuzuordnen. Alle Bereiche werden durch jeweils drei Leitsätze repräsentiert, der Bereich „Gleichheit und Anerkennung von Verschiedenheit“ vereint vier Leitsätze.

Die ursprüngliche und noch heute meist zitierte Form der Formulierung ist auf die Kleinkind- und Vorschulpädagogik ausgerichtet. Erzieherinnen, Kinder, Eltern und Familien sind die Adressatengruppen dieser Zusammenstellung von Empfehlungen für die pädagogische Ausgestaltung.² Zimmer (2014: 52) selbst hat jedoch auf die Universalität des Situationsansatzes über Alter und Kontext hinaus hingewiesen. Die Formulierungen wurden durch die Autorin dieses Beitrags auf die

² Der Situationsansatz ist im Rahmen der „Nationalen Qualitätsinitiative“ und mit aktiver Beteiligung vieler Kitas aus ganz Deutschland konkretisiert und weiterentwickelt wurde. Viele Kitas in Deutschland arbeiten nach diesem Konzept. Der Situationsansatz ist auch die Grundlage des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege (<https://www.berlin.de/familie/de/information/en/berliner-bildungsprogramm>, besucht am 02.01.2021) und wird vor allem von Kolleg*innen von Jürgen Zimmer, seinen Schüler*innen im Berliner Kita-Institut (<https://beki-qualitaet.de/>, besucht am 02.01.2021) und dem Institut für den Situationsansatz (<https://situationsansatz.de/>, besucht am 02.01.2021) vertreten.

Erwachsenenbildung angepasst und gegendert. Die 16-Leitsatzformulierung³ ist demnach folgende:

1. Die pädagogische Arbeit geht von den sozialen und kulturellen Lebenssituationen aus. (Lebensweltorientierung)
2. Pädagog*innen finden im kontinuierlichen Diskurs mit Lernenden heraus, was Schlüsselsituationen im Leben der Lernenden sind. (Lebensweltorientierung)
3. Pädagog*innen analysieren, was Lernende können und wissen und was sie erfahren wollen. Sie eröffnen ihnen Zugänge zu Wissen und Erfahrungen in realen Lebenssituationen. (Bildung)
4. Pädagog*innen unterstützen in der geschlechtsspezifischen Identitätsentwicklung und wenden sich gegen stereotype Rollenzuweisungen und -übernahmen. (Gleichheit und Anerkennung von Verschiedenheit)
5. Pädagog*innen unterstützen Lernende, ihre Phantasie und ihre schöpferischen Kräfte zu entfalten und sich die Welt in der ihrer Entwicklung gemäßen Weise anzueignen. (Bildung)
6. Pädagog*innen ermöglichen, dass Jüngere und Ältere im gemeinsamen Tun ihre vielseitigen Erfahrungen und Kompetenzen aufeinander beziehen und sich dadurch in ihrer Entwicklung gegenseitig unterstützen. (Gleichheit und Anerkennung von Verschiedenheit)
7. Pädagog*innen unterstützen in der Selbstständigkeitsentwicklung, indem sie ermöglichen, das Leben in der pädagogischen Einrichtung aktiv mitzugestalten. (Partizipation)
8. Im täglichen Zusammenleben findet eine bewusste Auseinandersetzung mit Werten und Normen statt. Regeln werden gemeinsam vereinbart. (Partizipation)
9. Die Arbeit in der pädagogischen Einrichtung orientiert sich an Anforderungen und Chancen einer Gesellschaft, die durch unterschiedliche Kulturen geprägt ist. (Gleichheit und Anerkennung von Verschiedenheit)
10. Die pädagogische Einrichtung integriert Lernende mit Behinderungen, unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen und Förderbedarf und wendet sich gegen Ausgrenzung. (Gleichheit und Anerkennung von Verschiedenheit)
11. Räume und ihre Gestaltung stimulieren das eigenaktive und kreative Tun der Lernenden in einem anregungsreichen Milieu. (Bildung)

³ Zimmer selbst kannte diese Formulierungen und hat keine Änderungsvorschläge eingebracht. Im Rahmen der Bemühungen der Gründung eines *world campus* in Berlin entstand auch unter seiner Beteiligung die Website <https://zita-berlin.de/>, auf der die Formulierungen 2016 publiziert wurden.

12. Pädagog*innen sind Lernende und Lehrende zugleich. (Einheit von Inhalt und Form)
13. Pädagog*innen sind Partner in der Betreuung, Bildung und Erziehung. (Partizipation)
14. Die pädagogische Einrichtung entwickelt enge Beziehungen zum sozial-räumlichen Umfeld. (Lebensweltorientierung)
15. Die pädagogische Arbeit beruht auf Situationsanalysen und folgt einer prozesshaften Planung. Sie wird fortlaufend dokumentiert. (Einheit von Inhalt und Form)
16. Die pädagogische Einrichtung ist eine lernende Organisation. (Einheit von Inhalt und Form)

Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • ressourcenorientierte Bildung und Lernen in realen Lebenssituationen • zielgruppengemäßes ganzheitliches Lernen • anregende Raumgestaltung
Lebensweltorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Einbeziehung der Lebenssituation • Schlüsselsituationen sind der Ausgangspunkt • enge Vernetzung im Sozialraum
Einheit von Inhalt und Form	<ul style="list-style-type: none"> • der Bildungsort ist eine lernende Organisation • offene prozesshafte Planung • die Lehrkraft als Forscher*in, Wegbegleiter*in, Anreger*in
Partizipation	<ul style="list-style-type: none"> • Emanzipation und Mündigkeit • Basisdemokratie: Selbstständigkeit durch Partizipation • Lehrende und Lernende sind Partner*innen
Gleichheit und Anerkennung von Verschiedenheit	<ul style="list-style-type: none"> • geschlechterbewusst • interkulturell • inklusiv • intergenerationell

Tab. 11C.1: *Bereich und Leitsätze des Situationsansatzes*

3. Methodisches Vorgehen und praktische Umsetzung

Im Folgenden werden die drei Aspekte Lernort, Erstsprache und Alphabetisierung hinsichtlich der methodischen Konzeption gemäß des Situationsansatzes und der praktischen Umsetzung in der Alphabetisierung mit Erwachsenen im DaZ-Bereich exemplarisch beschrieben.

3.1 Lernort

Bei allgemeinen methodischen Überlegungen zum Lernort stehen häufig Konzepte zur Möblierung sowie Beleuchtung und Belüftung von Unterrichtsräumen im Vordergrund. Die Gestaltung von Räumen, Akustik, Temperatur, Farbwahl, Sitzordnung und ein einladendes – sprich motivierendes – Umfeld beeinflussen nachweislich den Lernerfolg positiv (Roßmann 2018; Gundermann 2015: 5). Diese ästhetische Anforderung an Räume wird im Situationsansatz folgendermaßen formuliert:

„Leitsatz 11 – Bildung: Räume und ihre Gestaltung stimulieren das eigenaktive und kreative Tun der Lernenden in einem anregungsreichen Milieu.“

Bereits in den 1960er und 1970er gab es die ersten „Schulen ohne Klassenzimmer“. Offene Räume werden nun vermehrt architektonisch umgesetzt.⁴ Die Initiative „Partnership for 21st Century Learning“⁵ fordert ein Raumkonzept für kooperatives und individuelles Lernen sowie problemlösendes und kreatives Denken und greift die Ideen des Situationsansatzes auf.

Ein anderer Aspekt des Lernortes ist das außerschulische Lernen. Die Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts kritisierte den auf Büchern und Theorien basierenden Unterricht und forderte außerschulische Lernorte.

In den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde nach Tippelt et al. (2010: 13) eine Dreiteilung der Lernorte in der Erwachsenenpädagogik angenommen. Neben expliziten Lernorten (z. B. Volkshochschulen, kirchliche oder betriebliche Bildung) bestehen implizite Lernorte (z. B. Arbeitsplatz, Medien, Familie) und intermediale Lernorte (z. B. Vereine, Verbände). Ziel war es, an diesen drei Lernorten situiertes, konstruktivistisches und kompetenzbasiertes Lernen anzubieten.

⁴ S. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/278835/der-raum-als-dritter-paedagoge-ueber-neue-konzepte-im-schulbau>, besucht am 09.01.2021.

⁵ S. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>, besucht am 09.01.2021.

Im Sinne der themenzentrierten Interaktion sollten auch Gefühls-, Sach- und Sozialerfahrungen an Lernorten erfahrbar sein.

In den 1990er Jahren wurde erstmals das informelle Lernen im Sinne des lebenslangen Lernens berücksichtigt. An informellen Lernorten sollte das Lernen beiläufig und durch neue Aufgaben mit wenig institutioneller Einbettung stattfinden.

Somit wurde unter Einbeziehung komplexer gesellschaftlicher Entwicklungen die Funktion der Lernorte multikontextuell erweitert. Dieser Neo-Institutionalismus forderte, das Verhältnis zwischen Organisation, Institution und die problem- und erfahrungsbasierte Gestaltung von Lernorten dynamisch und situationsbezogen zu entwickeln.

„Leitsatz 14 – Lebensweltorientierung: Die pädagogische Einrichtung entwickelt enge Beziehungen zum sozial-räumlichen Umfeld.“

Im Rahmen des Konzeptes von *Family Literacy* – die Strategie, Familien systematisch in Lernprozesse einzubinden – findet Lernen häufig im Sozialraum statt. Nickel (2016: 207) kommt zu folgendem Schluss:

„Die Erfahrungen verschiedener Versuche aus dem Bereich der Grundbildung zeigen, dass die Adressaten im Sozialraum besser erreicht werden können als durch Kursformate in Einrichtungen der Erwachsenenbildung.“



Abb. 11C.2: Video:
*Interview Jürgen
Zimmer*

Das Projekt KASA versteht die Arbeit als aufsuchend: an Alltagsorten, in diesem Fall Moscheen sowie orientalischen Kirchen und Migrantenorganisationen. Diese Orte sind Orte des Vertrauens, an denen insbesondere Geflüchtete kulturelle Codes erkennen und ein Stück Heimat in der teilweise fremden Umgebung erleben. Damit wird nicht vorausgesetzt, dass die Einrichtung bereits ein eigenes pädagogisches Konzept zur Vermittlung umsetzt, sondern das pädagogische Konzept wird durch eine in einem sozial-räumlichen Umfeld verortete pädagogische Einrichtung an einen anderen Ort transferiert. Aus der Komm-Struktur wird eine Geh-Struktur. Potentielle Lernende werden (auf-)gesucht, die pädagogische Einrichtung wartet nicht, bis Lernende kommen – das Angebot geht zu den potentiell Interessierten.

3.2 Muttersprache

In der Einbeziehung der Muttersprache in Bildungseinrichtungen und insbesondere beim Spracherwerb des Deutschen werden vor allem Kinder im Vorschulalter und in der Primarstufe fokussiert.⁶ Mit steigendem Alter der Lernenden sinkt die Beschäftigung der Wissenschaft und Praxis mit dem Thema der Vielsprachigkeit. Mehrsprachigkeitsdidaktik für Erwachsene ist selten.⁷ Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen berücksichtigt bei der Vermittlung einer Sprache auch den kulturellen Rahmen und fordert Mehrsprachigkeit. In den Integrationskursen wird die Mehrsprachigkeit vom Postulat der Einsprachigkeit in den Hintergrund gedrängt. Im Konzept des BAMF für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs wird auf das Menschenrecht, auf Grundbildung in der Muttersprache sowie auf das Mehrsprachigkeitsbekenntnis der Europäischen Union hingewiesen (2015: 41). Zudem wird im Kontext der kontrastiven Alphabetisierung und des Portfolios auf das Ziel der Förderung von Mehrsprachigkeit hingewiesen. Bulut et al. (2013: 126) betonen, dass Bildung sich an den Bedürfnissen und Vorstellungen der Lernenden, also auch an der Erstsprache, orientieren sollte. Die Erstsprache ist damit sowohl für die persönliche Entwicklung als auch für die Identitätsentwicklung wesentlich und als „psycholinguistisches Menschenrecht“ relevant für den erfolgreichen Zweitspracherwerb.

Der Situationsansatz weist auf die Relevanz der Einbeziehung der kulturellen Lebenswelt⁸ und der Anerkennung von Verschiedenheit hin. Die Muttersprache als ein Faktor der Kultur und Identität ist dabei von großer Relevanz.

Die kontrastive Alphabetisierung hat das Ziel der funktionalen Alphabetisierung in der Zweitsprache. Die Muttersprache wird dabei einbezogen. Die Alphabetisierung in der Erstsprache wird auch durch Sprachvergleiche angeregt und unterstützt, ohne diese zum Ziel zu haben. In verschiedenen Konzepten wird die kontrastive Alphabetisierung beschrieben und empfohlen (z. B. BAMF-Konzept), aber aktuell selten praktisch angewandt. In der Primarstufe lebt der Ansatz verein-

⁶ In NRW arbeitet das Projekt „Koordiniertes Lernen und gelebte Mehrsprachigkeit KOALA“ an Grundschulen in Köln mittels kontrastiver Methoden wie Anlauttabellen. Das Projekt KASA war in KOALA-Schulen und eine Zusammenarbeit wurde eruiert.

⁷ Ausgangspunkt für die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist das Erheben einer Sprachenbiografie mit dem Erwerb von Sprachen, Sprachkontakte, Kursbesuche und Migrationserfahrungen. Hierfür wurde im Projekt mit einem Portfolio gearbeitet, dass zum sprachlichen Selbstkonzept und zur Entwicklung eines individuellen Mehrsprachigkeitsbewusstseins beiträgt.

⁸ Nach Arnold ist der Begriff der Lebensweltorientierung synonym für Lebensweltbezug und Teilnehmerorientierung. Die Begrifflichkeit geht auf Husserls Konzept der Phänomenologie zurück. Der Begriff Lebenswelt umfasst Identität, Zugehörigkeit und Gewissheit des Individuums, die auch die Themen, Lernanlässe und Bereitschaft in der Erwachsenenpädagogik impliziert (vgl. Pachner et al. 2011: 226).

zelt erfolgreich vor, was möglich ist (vgl. Fußnote 6). In der Erwachsenenbildung ist er über eine theoretische Vorstellung und vereinzelte praktische kurzzeitige Modelle nicht hinaus gekommen.



Abb. 11C.3: Video:
Interview Jürgen Zimmer

Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes ABCami durch Syspons hat 2018 mittels Befragungen festgestellt, dass Bildungsträger dem Einsatz der Muttersprache in Deutschlernprozessen skeptisch bis ablehnend gegenüber stehen (2018: 22). Begründet ist diese Haltung durch die Vermutung, dass Lernprozesse verlangsamt sind. Der weitaus häufiger genannte Grund ist die Ablehnung sprach homogener Gruppen. Sprachhomogenität ist danach nicht nur unrealistisch, sondern auch kontraproduktiv für die Integration in Deutschland. Andere befragte Multiplikator*innen verwiesen auf die kognitive Entlastung der Lernenden beim Einsatz ihrer Muttersprachen im Unterricht. Die Sprachkompetenz wird gefördert und der aktive Sprachgebrauch nimmt zu.⁹

„Der Kurs der Lehrerin M, ist sehr sehr sehr gut. Ich fühle mich, als ob ich einen Unterricht auf Arabisch habe. Es gibt keine Schwierigkeiten, weil sie uns hilft. Sie spricht nicht immer Arabisch. Wenn wir ein Wort nicht kennen, sagt sie uns die Bedeutung auf Arabisch. So haben wir das Gefühl, dass wir alles verstanden haben. Das macht Spaß.“
(Kursteilnehmerin, 35 Jahre)

„Ich habe einen Alphabetisierungskurs besucht. Die Lehrkraft hat nur auf Deutsch gesprochen und ich habe nichts verstanden. Ich wusste nicht, was überhaupt ein Artikel ist. Nach dem Unterricht hatte ich immer Kopfschmerzen. In diesem Kurs spricht die Lehrkraft meine Muttersprache. Sie erklärt die Grammatik auf Persisch. So kann ich endlich verstehen, worum es geht.“
(Kursteilnehmerin, 45 Jahre)

„Die Verwendung meiner Muttersprache im Unterricht ist für mich sehr wichtig. Wenn ich etwas nicht verstehe, kann ich meine Frage auf Persisch stellen. Das ist mir eine große Hilfe. Wenn die Lehrkraft ein Thema nur auf Deutsch erklärt, schreibe ich alles auf, ohne es zu verstehen.“
(Kursteilnehmer, 62 Jahre)

⁹ Eine Studie des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln kam 2016 im Rahmen einer Befragung von Lehrkräften an Kölner Grundschulen zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte Zweisprachigkeit theoretisch positiv einschätzen, der Umsetzung im Unterricht jedoch eher skeptisch gegenüber stehen. Je positiver die Einstellung der Lehrkraft, umso stärker ist auch die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im eigenen Unterricht. Institutionelle Rahmenbedingungen beeinflussen die Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit. http://zmi-koeln.de/publikationen/ZMI_2016.pdf, besucht am 12.01.2021, S. 12 f.

4. Alphabetisierung

Paulo Freire (1921–1997) arbeitete erfolgreich mit einem eigens von ihm entwickelten und erprobten Konzept der Alphabetisierung in Brasilien. Die Alphabetisierungsmethode, die Gegenstand seiner Dissertation 1959 war, ermöglichte einem Erwachsenen ohne Schulbildung die Alphabetisierung in 40 Stunden. Ausgangspunkt seiner Materialien waren Bilder und Abbildungen von Schlüsselsituationen.¹⁰

Die Situationen wurden von den Lernenden selber bestimmt und basierten vor allem auf Szenen aus dem Alltag der Landbevölkerung. Die Materialien und die Schlüsselwörter waren zudem generative Themen. Die Bestimmung von generativen Themen durch die Lernenden selbst stellte curriculare Konventionen und deren Reihung in Frage. Schlüsselwörter wiesen auf reale Schlüsselprobleme hin, an deren Aufklärung und Lösung gearbeitet werden soll. Lernende formulierten selbst, welches Wissen und welche Kompetenzen notwendig für sie sind. Ziel war nicht primär das Lesen und Schreiben, sondern Lesen und Schreiben als Mittel für ein Weltverständnis und allgemeines Problemlösen.

Freire sah die Alphabetisierung als Teil einer sozio-politischen Bewusstwerdung (Zimmer 2012: 544 ff.). Der Situationsansatz Freires bezog immer auch die einwirkenden gesellschaftlichen Kräfte ein.

Unzureichende Schriftsprachkenntnisse wurden in Deutschland in 1970er Jahre zunehmend diskutiert und durch die UNESCO-Weltalphabetisierungsdekade (2003–2012) stärker fokussiert. Die Dekade hat zur Initiierung unterschiedlicher internationaler, nationaler und lokaler Bündnissen für Alphabetisierung beigetragen. Die Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (2012–2016) wurde gemeinsam vom BMBF und der Kultusministerkonferenz

¹⁰ Die durch KASA entwickelten Unterrichtseinheiten nach Freire wurden mehrfach exemplarisch in deutsch-arabischen Kursen in Frankfurt und Berlin erprobt. Die Erfahrungen bei der Durchführung der Unterrichtseinheiten waren sehr positiv. Die Lernenden waren nach einer anfänglichen Skepsis mit dem eigenen Lernerfolg zufrieden. Sie betonten in der Auswertung nach der Durchführung der Probestunde, dass ihnen diese konzentrierten Übungen und Wiederholungen für die Unterscheidung der Vokale sehr geholfen haben (vgl. Marschke et al. 2018: 210).

(KMK) 2011 initiiert und das Ministerium startete die Förderung von Projekten der arbeitsplatzorientierten Grundbildung.¹¹

In Deutschland haben vor allem die Ergebnisse der LEO-Studie um Anke Grotluschen die Themen Alphabetisierung und Grundbildung stärker in den Fokus der Bemühungen gestellt. Die definierte Größenordnung des funktionalen Analphabetismus bei deutschsprachenden Erwachsenen bei der Lese- und Schreibfähigkeit im niedrigsten Kompetenzbereich (Level One) ergab 2011, dass 7,5 Millionen deutschsprachende Erwachsene nur eingeschränkt lesen und schreiben können. Von den 7,5 Millionen funktionalen Analphabet*innen hatten 3,1 Millionen (42%) eine andere Erstsprache. Der Anteil der Betroffenen mit Migrationshintergrund ist damit überproportional gegenüber dem Bevölkerungsanteil. Zudem waren in der Stichprobe ausschließlich Personen mit ausreichenden mündlichen Deutschkenntnissen enthalten, sodass von einem weitaus höheren Anteil ausgegangen werden muss.¹²

In der Folgestudie „LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität“ lag der Anteil gering Literalisierter bei ca. 6,2 Millionen deutschsprachenden Erwachsenen im Alter zwischen 18 und 64 Jahren. Die Lese- und Schreibkompetenzen dieser 12,1% der Gesamtbevölkerung entsprechen den Alpha-Levels 1 bis 3. Nunmehr haben 47,4% der Befragten eine andere Erstsprache, der Anteil ist nochmals gestiegen.

Schramm et al. (2016: 214 ff.) unterscheiden zwei Phasen der Alphabetisierung von Migrant*innen seit den 1990er Jahren. In der emanzipatorischen Phase standen die individuellen Lernbedürfnisse und teilnehmerorientierte Materialien mit Kursen in den Erstsprachen der Lernenden im Zentrum. In der bürokratischen zweiten Phase (2005 wurden die Integrationskurse des BAMF eingeführt) entstanden ein nationales Curriculum und ein Kurssystem, die stetig weiterentwickelt werden, mit sinkenden erstsprachigen oder zweisprachigen Angeboten und der Vorgabe, in BAMF-Kursen ausschließlich auf Deutsch zu unterrichten.

Innerhalb der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026 (<https://www.alphadekade.de>) werden seitens des BMBF verschiedene Projekte gefördert.

¹¹ Zu den weiteren Hauptakteuren der Alphabetisierung Erwachsener in Deutschland zählen nach Hirschmann (2016: 311) der Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e.V., die Deutsche UNESCO Kommission, der Deutsche Volkshochschule-Verband e.V., das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, das Deutsche Zentrum für Luft- und Raumfahrt als Projektträger bis 2018 und das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen. Seit 2018 ist auch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) als Projektträger ein wesentlicher Akteur. In den Bundesländern sind verschiedene Alphabetisierungs- und Grundbildungszentren und Initiativen entstanden. Für den Bereich der Alphabetisierung von Zugewanderten ist das BAMF der mit Abstand größte Akteur.

¹² Grotluschen bezeichnet Menschen, die in ihrer L1 lesen und schreiben können, aber nicht auf Deutsch, als Analphabet*innen.

Das Ziel ist die Verringerung der Anzahl funktionaler Analphabet*innen und die Erhöhung des Grundbildungsniveaus.

Schramm et al. (2016: 221) führen zu handlungsorientierten und prozessbasierten Ansätzen aus:

„Dies fördert die Motivation und stellt ein entscheidendes Kriterium für den nachhaltigen Lernerfolg sowie die lernerseitige Verantwortungsübernahme dar.“



Abb. 11C.4: Video:
Interview Jürgen
Zimmer

Reale Lebenssituationen bzw. Alltagsrealitäten der Lernenden sind es auch, die maßgeblich das Curriculum prägen. Kursteilnehmende lernen nicht nur das Lesen, Schreiben und Rechnen in den Alphabetisierungskursen, sondern auch den praktischen Einsatz dieser Fertigkeiten in ihrer alltäglichen Lebenswirklichkeit. Hierzu zählen u. a. das Schreiben von Einkaufszetteln, das Ausfüllen von Überweisungsformularen sowie die Orientierung in der Umgebung.

Der Situationsansatz ist ein pädagogischer Rahmen, der auch in aktuellen Lernprozessen erfolgreich eingesetzt und angewandt werden kann.¹³ Die Erwachsenenpädagogik und die Alphabetisierung können für die Methodik und Didaktik wertvolle Impulse erhalten, die es lohnen, die bestehenden Curricula zu ergänzen.

¹³ Die Dokumentation des Lernprozesses kann z. B. durch Portfolios erfolgen.

D | Linguistische Grundlagen für die kontrastive Alphabetisierung

Julia Edeleva und Martin Neef

Eine wichtige Grundannahme des kontrastiven Ansatzes in der Alphabetisierungsarbeit ist, dass die Erstsprache (L1) der Teilnehmenden in das Unterrichtsgeschehen mit einbezogen wird.¹ Hierzu existieren einige Modelle, die auf das Verhältnis von L1 und L2 im Aneignen des Schriftsystems eingehen und im ausländischen Fremdsprachenunterricht weitgehend verbreitet sind. Im Zielland sind diese Modelle weniger zielführend, sofern die L1 der Teilnehmenden von den Kursleitungen nicht beherrscht und durch das Bildungssystem nicht konsequent (u. a. auch in anderen Fächern oder Kontexten) gefördert wird. Im Unterschied dazu setzt der kontrastive Ansatz nicht unmittelbar voraus, dass die Kursleitung der L1 der Teilnehmenden mächtig ist. Vielmehr geht es darum, die Lernenden selbst zum aktiven Handeln zu bringen, indem sie eigene L1-Kenntnisse als Ressource für das eigene Lernen sehen (Feldmeier 2005). Damit Kursleitungen ohne muttersprachliche Kenntnisse der L1 der Teilnehmenden das vorhandene sprachliche Potenzial im Unterricht erfolgreich zum Einsatz bringen können, ist es nützlich, sich mit sprachtypologischen Merkmalen der betroffenen Schriftsysteme vertraut zu machen. Gleichzeitig sollten sich muttersprachliche Kursleitungen mit den wichtigsten Bezugsgrößen der Schriftlinguistik auseinandersetzen, um sich der wesentlichen linguistischen Eigenschaften ihrer Muttersprache bewusst zu werden und Sprachkontraste auf der Metaebene vermitteln zu können.

Im vorliegenden Kapitel bieten wir einen Einblick in linguistische Grundlagen, die für die Schriftaneignung bedeutsam sind. Zunächst umreißen wir Sprache als menschliches Kommunikationssystem, das auf der Nutzung arbiträrer Zeichen basiert, und bestimmen das Verhältnis zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache. Weiterhin skizzieren wir diejenigen Teilbereiche der Sprachwissenschaft, die Aspekte der geschriebenen Sprache als Untersuchungsgegenstand haben. Für den systemlinguistischen Teil der Schriftlinguistik ist besonders die Frage relevant, wie das Verhältnis zwischen Lauten und Schriftzeichen zu erfassen ist. Nachfolgend geben wir einen Überblick über das Schriftsystem des Deutschen. Im abschließenden Teil des Kapitels gehen wir auf typologische Unter-

¹ Der vorliegende Beitrag wurde unter gleichmäßiger Beteiligung in geteilter Erstautorenschaft verfasst.

schiede zwischen verschiedenen Schriftsystemen ein und thematisieren Aspekte der Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit.

1. Sprache als semiotisches System

Für Menschen dient Sprache als primäres System der Kommunikation und der Kognition. Dabei besitzt die menschliche Sprache bestimmte Merkmale, die in anderen Kommunikationssystemen (z. B. Bienen-, Delphin- oder Primatensprachen) nicht vorhanden sind. Dies wird in einem Aufsatz von Charles Hockett (1960) ausführlich reflektiert, wo er dreizehn solche Merkmale aufzählt. Ein solches Merkmal ist z. B. die Effabilität bzw. die Möglichkeit, alles Erdenkliche zu sagen inklusive dessen, was man selbst noch nie zuvor gehört oder gesagt hat. Das Letztere wird auch mit Produktivität bezeichnet. Noch wichtiger erscheint die nur Menschen eigene Fähigkeit, die eigene Sprache als Untersuchungsgegenstand zu betrachten:

„Although language is specific to humans, there is also a domain-general difference between human and non-human intelligence. Unlike the spider, which stops at web weaving, the human child – and, I maintain, only the human child – has the potential to take his own representations as objects of cognitive attention. Normally developing children not only become efficient users of a language, they also spontaneously become little grammarians. By contrast, the constraints on spiders, ants, beavers, and probably even chimpanzees are such that they do not have the potential to analyze their own language.”
(Karmiloff-Smith 1992)

Gerade dieser reflexive Zugang zur eigenen Sprache, der bereits im Kindesalter zum Vorschein kommt und einer ganzen wissenschaftlichen Disziplin zugrunde liegt, ermöglicht es, Sprachen auch für angewandte Zwecke zu analysieren, z. B. zur Verbesserung der Lernmethoden oder zur Erstellung besserer Lehr-/Lernmaterialien.

Die Kommunikation mittels Sprache besteht darin, dass ein Sender als Informationsquelle eine bestimmte Botschaft an einen Empfänger als Zielort übermittelt. Dies geschieht in mehreren aufeinanderfolgenden Schritten. Zunächst entsteht ein Gedanke, der kommuniziert werden soll und noch nicht unmittelbar an Sprache gekoppelt ist. In einem weiteren Schritt sucht der Sender passende sprachliche Mittel aus, mit denen er seinen Gedanken zum Ausdruck bringen kann. Für die Übermittlung der Botschaft wird ein physisch wahrnehmbares Signal erzeugt, das, sobald es den Empfänger erreicht hat, von diesem dekodiert und sprachlich analy-

siert wird, um an die vom Sender intendierte Interpretation zu gelangen. Eine solche Beschreibung des Kommunikationsprozesses ist natürlich stark vereinfacht, weil sie annimmt, dass die vom Sender enkodierte Botschaft unbeschädigt beim Empfänger ankommt. Solche idealen Bedingungen sind in der von Störfaktoren behafteten Realität kaum anzutreffen. Aktuelle Modelle der Sprachverarbeitung und der Sprachproduktion (vgl. z. B. *Audience Design*, Ferreira 2019 oder *Noisy Channel*, Gibson et al. 2013) gehen davon aus, dass Kommunikation nie in einem luftleeren Raum stattfindet. Die Botschaftsübermittlung kann erst dann erfolgreich gelingen, wenn der Sender auch die Perspektive des Empfängers einnimmt und seine Äußerung für ihn sprachlich optimal gestaltet; dabei sollte dem Empfänger auch bewusst werden, dass der Sender kooperativ handelt.

Zentral für die sog. Semiose – den sinnerzeugenden Austausch von unbeschränkt erzeugbaren, interpersonal verfügbaren Bedeutungen mittels bestimmter symbolischer Einheiten – ist der Begriff von Sprachzeichen. Sprachzeichen sind Verbindungen aus Form und Bedeutung. In der strukturalistischen Tradition haben sich seit dem „Cours de linguistique générale“ von Ferdinand de Saussure (1916) die Begriffe Signifikant und Signifikat etabliert. Dabei ist die Relation zwischen einer bestimmten Form und der dahinter stehenden Bedeutung bei einfachen Zeichen arbiträr und weitgehend unmotiviert (aber vgl. neuere Studien, die eine erhöhte Wahrscheinlichkeit der Formähnlichkeit bei entsprechender Bedeutungsähnlichkeit nachweisen, Monaghan et al. 2014; Dautriche et al. 2016). Es gibt keinen besonderen Grund außer einer konventionellen Vereinbarung innerhalb einer Sprachgemeinschaft, warum ein kleines flauschiges Nagetier mit einer spitzen Nase, das auf Feldern oder in Wäldern lebt, im Deutschen mit der Lautabfolge [maʊs] bezeichnet wird. In anderen Sprachen werden für das gleiche Lebewesen andere Lautabfolgen verwendet (vgl. z. B. [mʲɪʂ] im Russischen oder [su.bi] im Französischen). Dieselbe Lautabfolge kann man auch für ein kleines, an den PC anzuschließendes Gerät verwenden, das dazu dient, den Cursor auf dem Bildschirm zu bewegen. Auch können identische Lautabfolgen in verschiedenen Sprachen Unterschiedliches ausdrücken. So steht z. B. [bajan] im Türkischen für eine weibliche Person und im Russischen für eine Ziehharmonika. Anhand der diskutierten Beispiele lässt sich nun schlussfolgern, dass die Bedeutung einer lautlichen Abfolge für einen bestimmten Gegenstand oder eine Erscheinung nicht von ihrer Form abgeleitet werden kann. Zugleich wird die Form meistens auch nicht durch die Bedeutung bestimmt.²

² Es gibt aber auch einige sprachliche Erscheinungen, die ein Gegenbeispiel zu Arbitrarität darstellen (vgl. z. B. Onomatopoeitika wie [vaʊvaʊ] oder [miaʊ], die sich von Sprache zu Sprache minimal unterscheiden und dabei eine starke Ähnlichkeit zu tatsächlichen tierischen Geräuschen aufweisen).

Eine weitere Eigenschaft eines sprachlichen Zeichens ist seine Konstanz innerhalb eines Sprachsystems. Für dasselbe auf Feldern oder in Wäldern lebende kleine Nagetier kann man im deutschen Sprachraum nicht auf einmal, ohne vorherige Absprache, eine andere Bezeichnung als *Maus* verwenden, ohne dabei auf potenzielle Missverständnisse zu stoßen.³ Auch Kinder im Erstspracherwerb begreifen diese beiden Eigenschaften (Arbitrarität und Konstanz) der sprachlichen Zeichen relativ früh. Bei der Analyse von kindlichen Sprachspielen stellen sämtliche Sprachentwicklungsstudien fest, dass Kinder bereits im Vorschulalter die beiden Bestandteile eines sprachlichen Zeichens getrennt wahrnehmen können und versuchen, neue Konventionen hinsichtlich der Form-Bedeutung-Konstellationen einzuführen, nachdem sie zunächst auf ein Missverständnis stoßen:

*„Möchtest du noch etwas essen?“ „Nein.“ Der Tisch wird abgeräumt. „Ich hab noch Hunger.“ „Wieso, du hast doch nein gesagt.“ „Aber du weißt doch: Wenn ich nein sage, meine ich ja.“
(Andresen 2016)*

Die Form ist aber noch nicht das Signal selbst, das wir wahrnehmen, sondern konstituiert eine abstrakte Einheit der Sprache und muss mittels z. B. Schallwellen oder optisch wahrnehmbarer Reize übermittelt werden. Das primäre Medium, durch das die formale Seite eines Sprachzeichens physisch realisiert wird, ist lautlicher Natur. Wenn das lautliche Medium nicht verfügbar ist, gibt es auch andere Mittel, um Bedeutungen auszudrücken; z. B. dienen in Gebärdensprachen zuvor vereinbarte Gesten als Ersatz für phonologische Zeichen. Gebärdensprachen weisen aber auch Eigenschaften von natürlichen Sprachen auf und sind als solche aufzufassen. So kann auch in einer Gebärdensprache aus einer finiten Menge an Einheiten eine unerschöpfliche Menge an Bedeutungen generiert werden. Para- und nonverbale Mittel (Intonation, Tonhöhe, Pausen, symbolische Gesten) können aber auch zusätzlich zu verbalen Elementen eingesetzt werden, um die Bedeutung der Äußerung zu verdeutlichen oder eventuelle Nebenbedeutungen zum Ausdruck zu bringen.

³ Dies schließt jedoch nicht aus, dass Erscheinungen und Gegenstände mehrere Bezeichnungen haben können, die z. B. im äquipollenten (kontextbedingte Austauschbarkeit der auf dasselbe bezogenen sprachlichen Formen) Verhältnis zueinander stehen. Ein in diesem Zusammenhang häufig erwähntes Paradebeispiel stellen die Bezeichnungen Morgenstern und Abendstern dar, die sich beide auf Venus beziehen, je nachdem, ob sie östlich oder westlich der Sonne erscheint. Missverstanden wird man tatsächlich nur, wenn die Verwendung einer alternativen Bezeichnung einen deutlichen Verstoß gegen die Konvention darstellt, wie im Beispiel von Andresen (2016) verdeutlicht wird.

2. Bereiche der Schriftlinguistik

Die wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Erforschung der geschriebenen Sprache beschäftigt, wird mit dem Terminus *Schriftlinguistik* (auch *Grapholinguistik* genannt) bezeichnet, der im deutschsprachigen Wissenschaftsraum vor allem auf Dieter Nerius (1988) und Helmut Glück (1987) zurückgeht. Im internationalen wissenschaftlichen Diskurs finden zahlreiche englischsprachige Varianten zum Terminus *Schriftlinguistik* wie z. B. *grammatology* (Gelb 1969; Daniels 2009), *graphonomy* (Daniels 2018) oder *writing systems research* (so der Titel einer früheren, prominenten Fachzeitschrift) weiten Gebrauch. Jedoch scheint sich der Begriff *Grapholinguistics* in Fachlexika (Neef et al. 2012 ff.) etabliert zu haben. In seiner Einführung zu einem Tagungsband zu Fragen der Schriftlinguistik wird *Grapholinguistics* von Haralambous (2020: 12) als „*the discipline dealing with the study of the written modality of language*“ definiert. Die Fragestellungen der Schriftlinguistik reichen demnach weit über enge systemlinguistische Fragestellungen hinaus und sind interdisziplinär ausgerichtet, was auf entsprechenden Fachforen deutlich wird. Als ein Beispiel könnte man die zweijährlich stattfindende Tagung *Grapholinguistics in the 21st Century* erwähnen, die zuletzt im Juni 2020 in Paris verschiedene Perspektiven auf die geschriebene Sprache aus unterschiedlichen Bezugswissenschaften (Psychologie, Pädagogik, Sozialwissenschaften, Computertechnologie usw.) vereint hat. Eine deutlich längere Tradition haben die ähnlich breit ausgerichteten Workshops der *Association for Written Language and Literacy*, die zuerst 1997 in Nijmegen in den Niederlanden stattgefunden haben und deren 13. Treffen im Jahr 2021 stattgefunden hat.

In der breit aufgestellten Schriftlinguistik werden sehr unterschiedliche Themen bearbeitet. Auf einer Systemebene geht es um Fragen der Struktur der Orthographie, die als konventionelles Normsystem auf einer eher als natürlich zu bezeichnenden Grundlage basiert, die in der Schriftsystemanalyse erfasst wird. Hierzu geben wir in folgenden Kapiteln detaillierte Überlegungen, vor allem in Bezug auf das Deutsche, wieder. Insbesondere solche Fragen des Systems werden auch in sprachvergleichender Form bearbeitet, womit die Schrifttypologie befasst ist, wie auch in einer historischen Perspektive, bei der die Entstehung und diachrone Entwicklung der geschriebenen Sprache erforscht wird. Das Wissen über die geschriebene Sprache, das auf einer individuellen wie auch auf einer gruppenbezogenen Ebene untersucht werden kann, ist Thema der kognitiven und der soziolinguistischen Schriftlinguistik. Dabei geht es auch um Fragen des Erwerbs, der sich ungesteuert wie auch gesteuert in Unterrichtssituationen vollziehen kann. Schließlich betrachtet die Schriftlinguistik den Gebrauch des Wissens von Aspekten der

geschriebenen Sprache, z. B. in der Textlinguistik aus einer Produktperspektive, aber auch kleinräumiger mit Blick auf die Zeichenformen der Schrift.

Als ein Inventar an visuell-räumlichen Zeichen wird das *Skript* zum Untersuchungsgegenstand der *Graphetik*. Sobald es sich historisch stabilisiert hat, repräsentiert ein solches Inventar eine geschlossene und finite Menge an Einheiten. Hier sind jedoch seltene Ausnahmen möglich, z. B. wurde das deutsche Inventar an Schriftzeichen 2017 um den Großbuchstaben <ß> erweitert. Neben den Fragestellungen, die sich auf die distinktiven visuell-räumlichen Eigenschaften der Grundformen (eng. „*basic shapes*“) von Schriftzeichen beziehen, sind für die *Graphetik* unter anderem optische Merkmale der Schrift (z. B. Verwendung unterschiedlicher Handschriften, Schriftgrößen usw.) und ihre Wahrnehmung von besonderem Interesse. Hieran schließt sich als die Lehre der gedruckten Schrift die Typographie an.

3. Das Verhältnis von gesprochener Sprache und geschriebener Sprache

In der Schriftlinguistik wird seit langer Zeit darüber nachgedacht, wie das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache am besten in ein Modell gefasst werden kann. Während der Vorrang der gesprochenen Sprache als Untersuchungsgegenstand auf den ersten Blick intuitiv und unumstritten erscheint, gehen die Meinungen hinsichtlich des Stellenwerts der geschriebenen Sprache auseinander. Befürworter der Dependenzhypothese vertreten die Annahme, die Schrift sei ein ‚sekundäres Zeichensystem‘, um mündliche Sprache zu fixieren. Vertreter der entgegengesetzten Autonomiehypothese nehmen vor allem solche Aspekte der geschriebenen Sprache in den Blick, die sich nicht leicht aus Eigenschaften der gesprochenen Sprache ableiten lassen, und fordern in erster Linie eine gleichwertige wissenschaftliche Behandlung der geschriebenen Sprache. Die Diskussion leidet vor allem daran, dass in diesem Kontext Argumente sehr unterschiedlicher Bereiche angeführt werden, die kein schlüssiges Abwägen erlauben (vgl. Dürscheid 2016: 36 ff.).

Einen Versuch, der Frage des Verhältnisses zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache aus einer textbezogenen Sicht nachzugehen, stellt das sog. *Nähe-Distanz-Modell* von Peter Koch und Wulf Österreicher dar (1985; 1994; vgl. auch neuere Publikationen, Koch et al. 2007; 2011). In diesem Modell greifen die Autoren ausgewählte Argumente zugunsten der Dependenzhypothese auf. Unter anderem beobachten sie, dass bestimmte geschriebene Texte durchaus von Mündlichkeitsmerkmalen geprägt sind und sich somit wenig von gesprochenen

Texten unterscheiden (Koch et al. 1985: 15). Andersherum gibt es auch mündlich realisierte Äußerungen, die sich von schriftlichen Äußerungen nur bedingt unterscheiden lassen. Die entstehende Ambiguität, die mit den Begriffen „gesprochen“ und „geschrieben“ einhergeht, bewegt sie dazu, die gesprochene und die geschriebene Sprache zweidimensional zu erfassen. Die sog. mediale Dimension bezieht sich auf „das Medium der Realisierung sprachlicher Äußerungen“ (1994) und ist dichotom. Eine Äußerung kann entweder in lautlicher (z. B. ein Telefongespräch) oder in schriftlicher Form (z. B. ein Zeitungsartikel) vorliegen. Die konzeptionelle Dimension stellt hingegen ein Kontinuum dar und beschreibt bestimmte textlinguistische Merkmale, die jeweils für die geschriebene und für die gesprochene Sprache charakteristisch und je nach Textart in verschiedenem Ausmaß vertreten sind. Mündlicher Sprachgebrauch ist typischerweise situationsabhängig und setzt den sog. *Common Ground* (Keysar et al. 2000) voraus, worauf die Kommunikationsbeteiligten gemeinsam zurückgreifen können, sodass bestimmte Hintergrundinformationen, die für das Gelingen der Kommunikation ausschlaggebend sind, lediglich impliziert, aber nicht weiter versprachlicht werden. Des Weiteren wird im mündlichen Sprachgebrauch auch die unmittelbare Teilhabe („involvement“) der Kommunikationsbeteiligten erwartet, die das Gespräch spontan und zeitgleich thematisch steuern und weiterentwickeln. Konzeptionell schriftlicher Sprachgebrauch hingegen erfolgt räumlich und zeitlich versetzt. Die Distanz zwischen Sender und Empfänger verlangt, dass auch die situationellen Gegebenheiten (z. B. der Ort und die Zeit, zu denen die Botschaft entstanden ist) sprachlich zum Ausdruck gebracht werden, weil sie aus dem unmittelbaren Kontext nicht zu erschließen sind. Thematisch wird die Mitteilung überwiegend vom Sender konsequent weitergeführt, sodass die Mitbeteiligung potenzieller Empfänger lediglich bedingt möglich ist.

Die angeführten textuell-pragmatischen Merkmale von Mündlichkeit und Schriftlichkeit spiegeln sich in sprachlichen Merkmalen wieder. Durch die Verfügbarkeit des gemeinsamen situationellen Kontextes ist mündlicher Sprachgebrauch durch deiktische Elemente (z. B. *hier, da, dort*) geprägt, die häufig noch mit entsprechenden Gesten begleitet werden. Durch den geringen Planungsaufwand sind Satzstrukturen generell relativ einfach, häufig unvollständig und von mehrfachen Neuansätzen behaftet. Hingegen sind Satzstrukturen des schriftlichen Sprachgebrauchs wesentlich komplexer, indem die Zusammenhänge mithilfe von Konnektoren verdeutlicht werden, vollständiger und korrekter.

Prototypische Textsorten überlappen in der Schriftlichkeit bzw. der Mündlichkeit sowohl auf der konzeptionellen als auch auf der medialen Ebene. So ist ein Gespräch konzeptionell sowie auch medial mündlich. Hingegen wäre ein Buchkapitel konzeptionell und medial schriftlich. Dabei kann ein Gespräch auch in einem Mes-

senger stattfinden und dabei in den Bereich der medialen Schriftlichkeit rücken. Ähnlich hat ein Vortrag als Textsorte durchaus einen konzeptionell schriftlichen Anspruch, wird jedoch typischerweise medial mündlich realisiert. Auch innerhalb einer Textsorte kann das Nähe-Distanz-Verhältnis variieren. Eine E-Mail an Mitstudierende enthält typischerweise mehr nächsprachliche Merkmale als eine E-Mail an einen Professor.

4. Das Verhältnis von Sprachsystem und Schriftsystem

Während also die Unterscheidung der Termini ‚gesprochene Sprache‘ und ‚geschriebene Sprache‘ auf Ebene der Kommunikation und der Textlinguistik gut fundiert und produktiv verwertbar ist, ist sie für die systemlinguistische Diskussion, um die es im Folgenden gehen soll, weniger günstig. Schließlich erweckt sie den Eindruck, als wäre auch die systematische Modellbildung auf der Ebene des Sprachgebrauchs angesiedelt. Sprache gebrauchen zu können setzt allerdings voraus, dass Wissen über Sprache vorhanden ist, und dieses Wissen setzt voraus, dass das Objekt des Wissens als Gegenstand eigener Art betrachtet werden kann. Mit diesen Überlegungen ist es sinnvoll zu sagen: Das Sprachsystem (z. B. das des Deutschen) ist als abstraktes Objekt zu modellieren und in seinem Verhältnis zum Schriftsystem als gleichfalls abstraktes Objekt zu bestimmen. Über diese Systeme haben kompetente Sprachbenutzer Wissen, das sie anwenden, wenn sie Sprache gebrauchen, z. B. in der Kommunikation, die mündlich oder schriftlich verlaufen kann. Die theoretische Vergleichsebene, um die es hier also nun geht, ist das Sprachsystem gegenüber dem Schriftsystem und nicht die gesprochene Sprache gegenüber der geschriebenen Sprache.

Auch über das theoretische Verhältnis von Sprachsystem und Schriftsystem wird in der Schriftlinguistik kontrovers diskutiert. Dabei gibt es Modelle, die das Schriftsystem als Teil der Grammatik oder als Teil des Sprachsystems ansehen, neben solchen, die beide Systeme als auf einer Stufe nebeneinanderstehend konzipieren, bis hin zu Modellen, die umgekehrt das Sprachsystem als einen Teil des Schriftsystems einschätzen. Wenn man das logische Argument der Dependenztheoretiker ernst nimmt und anerkennt, dass ein Schriftsystem immer ein System für ein bestimmtes Sprachsystem ist, müssen im Modell zumindest das spezifische Sprachsystem gegeben sein und das Schriftsystem in Bezug auf dieses Sprachsystem modelliert werden. Dabei genügt eine Schrift als ein Zeicheninventar noch nicht, um mit dem Sprachsystem ein Schriftsystem zu konstituieren; benötigt wird noch eine Regelkomponente, die Einheiten der Schrift

mit Einheiten des Sprachsystems in Beziehung setzt. Diese Komponente wird häufig als *Graphematik* bezeichnet (z. B. Neef 2015). Hinzu kommt gewöhnlich noch eine Komponente, die mit dem Konzept *Orthographie* angesprochen ist. Die folgende Visualisierung einer solchen Konzeption schließt an Überlegungen von Meletis (2018) an.

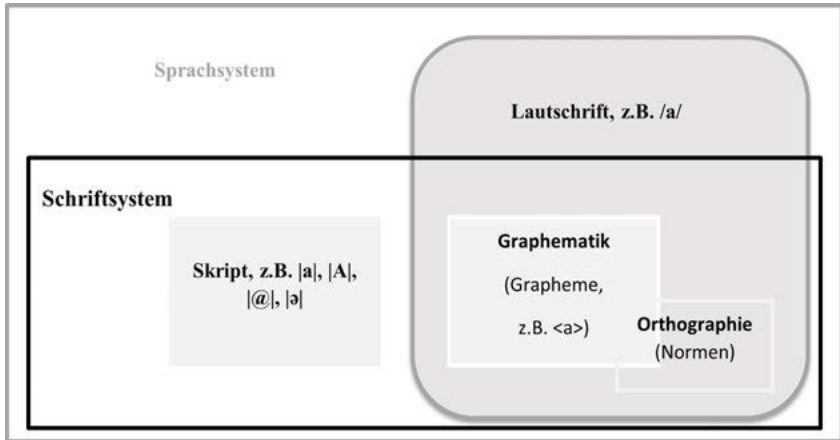


Abb. 11D.1: Das Verhältnis zwischen dem Sprachsystem und dem Schriftsystem. Adaptiert nach Meletis (2018); die Abweichungen werden im Text kommentiert.

Im vorliegenden Beitrag folgen wir also der Auffassung, dass sich das Schriftsystem als ein autonomes, in sich abgeschlossenes System analysieren lässt, das jedoch ein referenzielles Verhältnis zum dahinter stehenden Sprachsystem hat. Das Sprachsystem, zu verstehen als Objekt aus einer Grammatik mit den Teilebenen Phonologie, Morphologie und Syntax sowie aus einem Lexikon, ist an sich selbstgenügsam und kann ohne Rekurrenz auf das Schriftsystem erforscht und theoretisiert werden. Hingegen ist ein Schriftsystem typischerweise ein System für ein bestimmtes Sprachsystem und rekurriert auf dessen Einheiten.

5. Die Grundeinheiten des Schriftsystems

Analog zu den Bezeichnungen der Grundeinheiten auf den anderen Ebenen der Sprachbeschreibung wie etwa Phoneme, Morpheme oder Lexeme wurde das *Graphem* als kleinste funktionale Einheit auf der graphematischen Ebene eingeführt (vgl. Kohrt 1985). Während im englischsprachigen wissenschaftlichen Diskurs unterschiedliche Bezeichnungen im Umlauf sind sowie häufig ohne eine festgelegte Definition austauschbar verwendet werden (vgl. u. a. *character*, *letter*, *unit of*

writing), entstehen vor allem im deutschen Wissenschaftsraum kontroverse terminologische Diskussionen hinsichtlich der Grundeinheit auf der graphematischen Ebene. In Bezug auf die Zusammensetzung eines Sprachzeichens haben wir bereits angemerkt, dass die Formseite abstrakte Einheiten eines Sprachsystems subsumiert, die als wahrnehmbare Reize realisiert werden. Um diese Gegenüberstellung terminologisch zu berücksichtigen, wurden verschiedene Möglichkeiten vorgeschlagen (*Graphem* vs. *Buchstabe*; *Buchstabe* vs. *Buchstabenkörper*), die konzeptionell jedoch relativ identisch sind. Ein Element (*Graphem* oder *Buchstabe*) entspricht dabei der abstrakten Einheit und das zweite (*Buchstabe* oder *Buchstabenkörper*) dem wahrnehmbaren Reiz. Für die weitere Argumentation auf der Ebene des Schriftsystems wird die Notwendigkeit einer schlüssigen Definition für die abstrakte Einheit (*Graphem* oder *Buchstabe*) erkennbar. Meletis (2019) arbeitet mit dem Begriff *Graphem* und erwägt eine Definition unter Berücksichtigung der typologischen Unterschiede hinsichtlich der Bezugsgröße, die je nach Sprache in diskreten Einheiten schriftlich realisiert wird. Ein Graphem ist demnach eine Einheit der Schriftsprache, die 1) Potenzial zur Bedeutungsunterscheidung hat; 2) sich auf Elemente des Sprachsystems (z. B. Phoneme, Morpheme, Silben etc.) bezieht und 3) minimal ist. Um einen Buchstaben bzw. eine Buchstabenverbindung auf ihr Potenzial zur Bedeutungsunterscheidung und somit auf den Graphemstatus zu prüfen, wird mit der sog. Minimalpaaranalyse gearbeitet, die ursprünglich für die Identifikation von Phonemen vorgeschlagen wurde. Ein Laut ist dann ein Phonem, wenn sich zwei lexikalische Einheiten finden lassen, die sich genau in diesem Laut unterscheiden und somit ein Minimalpaar bilden, z. B. [hont] und [mont]. Sollten zwei Laute austauschbar sein, ohne dass sich die Bedeutung der lexikalischen Einheit ändert, wird von Allophonen eines Phonems gesprochen, z. B. [ʁant] vs. [rant]. Dabei gibt es durchaus umstrittene Einzelfälle, im Deutschen etwa der Status der Frikative Ichlaut und Achlaut sowie des Vokals Schwa (der letzte Vokal im Wort *Lehre*).

Die Minimalpaaranalyse lässt sich potenziell auch auf Grapheme anwenden. Fragt man sich zum Beispiel, ob <c> im Deutschen ein Graphem ist, so findet sich das Minimalpaar <deckt> und <denkt>, wo <c> durchaus bedeutungsunterscheidend agiert. Zugleich weist <c> als freistehendes Element auch eine Korrespondenz auf der phonologischen Ebene auf, wie beispielsweise in [klaʊn]/<Clown> oder [kot]/<Code>, und ist minimal, da seine Grundform eingliedrig ist. Ein häufiges Argument, das gegen den Graphemstatus von <c> angeführt wird, ist, dass es im einheimischen deutschen Wortschatz isoliert kaum vorkommt. Viel häufiger findet man es in Mehrbuchstabenkombinationen wie <ck> oder <ch>, die optisch nicht mehr eingliedrig und somit nicht mehr minimal sind. Während im Falle von <ck> die Verdopplung eines Konsonantengraphems vorliegt, wird im Falle von

<ch> für den Graphemstatus argumentiert, da der Buchstabe |h| dabei nicht durch ein anderes Graphem ersetzt werden kann. Darüber hinaus weist |ch| eine eindeutige Korrespondenz zum Achlaut [x] oder zum Ichlaut [ç] auf. Das Kriterium *Minimalität* bedarf daher einer weiteren Spezifizierung, die Meletis (2019) vornimmt, indem er zwischen graphematischer und graphetischer Minimalität unterscheidet. Graphematisch minimal sind demnach eingliedrige Einheiten, die bedeutungsunterscheidend sind (Kriterium 1) und dabei eine Korrespondenz auf der phonologischen Ebene aufweisen (Kriterium 2), oder mehrgliedrige Einheiten, bei denen Kriterium 1 und/oder 2 für mindestens eines der Elemente nicht zutrifft. Kriterium 2 ist in dem Sinne auch nicht so eindeutig, wie es auf den ersten Blick erscheint. Betrachtet man z. B. <x>, so hat es auf der graphematischen Ebene bedeutungsunterscheidendes Potenzial (vgl. <fix> vs. <fit>), entspricht allerdings nicht einem einzigen diskreten phonologischen Segment, sondern einer Folge zweier Phoneme ([ks]), die eine überdurchschnittlich hohe phonologische Übergangswahrscheinlichkeit aufweisen. Konsonantenhäufungen sind für die deutsche Phonologie nicht untypisch, sie können aber auch mit zwei Grundformen verschriftet werden. Argumentiert man nur mit Kriterium 2, so sollten Kombinationen wie <pf> oder <kl> wegen einer hohen phonologischen Übergangswahrscheinlichkeit ebenfalls Graphemstatus bekommen.

Letztlich werfen die von Meletis (2019) vorgeschlagenen Kriterien mehr Fragen auf, als sie Antworten liefern. Dabei erscheint die Abgrenzung der graphematischen Minimalität durchaus hilfreich. Gleichzeitig erkennt man aber, dass sich seine Argumentation stark im Rahmen des Autonomieansatzes entwickelt, ohne dass er auf die Granularität der Elemente des Sprachsystems, worauf sich Einheiten der Schrift beziehen sollen, eingeht. Vielleicht wäre die Frage der Granularität auch sekundär. Man könnte alternativ auf den Begriff *n-Gram* zurückgreifen, der sich in der Computerlinguistik bewährt hat. Die Grundeinheiten der Graphematik können Uni-; Bi-; Tri- *n-Gramme* sein. Entscheidend für die Granularität ist dabei der Grad der Übergangswahrscheinlichkeit zwischen den Einzeleinheiten. Zum Beispiel kommt |ç| häufig in der Kombination mit |h| vor; so ist die Übergangswahrscheinlichkeit von |ç| zu |h| auch hoch und ein |ch| kann zu einem Bigramm zusammengezogen werden. Dabei sind sowohl |ç| als auch |h| Unigramme, die das Bigramm |ch| konstituieren. Die Entsprechungen auf der phonologischen Ebene können auch in Form von *n-Grammen* aufgefasst werden. Das Bigramm |ch| würde dem Unigramm [ç] bzw. [x] entsprechen, wohingegen das Unigramm |x| ein phonologisches Bigramm [ks] als Entsprechung hätte. Die Frage nach der Funktionalität sollte dabei ergänzend zur Granularität in einem weiteren Schritt in den Vordergrund rücken. Die Funktionalität eines Schriftzeichens besteht eben darin, ob es 1) bedeutungsunterscheidend fungieren kann (Ist das Bigramm |ch|, das ei-

ne hohe Übergangswahrscheinlichkeit aufweist, potenziell bedeutungsunterscheidend?); und 2) sich auf eine bestimmte sprachliche Einheit unabhängig von ihrer Granularität bezieht (Gibt es auf der phonologischen Ebene ein *n-Gram*, worauf sich das Bigram |ch| bezieht?).

6. Der Bezug zwischen Lauten und Buchstaben

Wie die Grundeinheiten der Schriftlinguistik zu definieren und zu bezeichnen sind, ist also eine umstrittene Frage. Wir sprechen im Folgenden zunächst eher vortheoretisch über *Buchstaben* (und ihr phonologisches Pendant als *Laut*), um uns dann spezifischen Theorien mit ihrer jeweiligen Terminologie zu widmen. In der Schriftlinguistik gibt es einige grundsätzlich unterschiedliche Arten von Theorien, um die Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben in einem Schriftsystem nachvollziehbar zu machen. Ein relativ altes Modell, das aus dem 19. Jahrhundert stammt und auf das bis heute vielfach Bezug genommen wird, ist das der orthographischen Prinzipien (vgl. z. B. Neef 2013). Im Kern des Ansatzes stehen das phonologische Prinzip und das morphologische Prinzip. Dabei besagt das phonologische Prinzip nicht mehr, als dass Buchstaben in einer regelgeleiteten Beziehung zu einzelnen Lauten des Sprachsystems stehen. Das ist der Kern der Funktionsweise eines jeden alphabetischen Schriftsystems. In vielen Fällen werden in Schreibungen aber nicht die Buchstaben verwendet, die nach dem phonologischen Prinzip zu erwarten wären. Stattdessen lassen sich Abweichungen von einer Eins-zu-eins-Beziehung zwischen Buchstaben und Lauten feststellen. In solchen Fällen werden im Prinzipienmodell typischerweise andere Prinzipien herangezogen, die dadurch im Wettstreit mit dem phonologischen Prinzip wie auch mit den anderen jeweils angenommenen Prinzipien stehen. Das wichtigste dieser anderen Prinzipien ist das morphologische Prinzip, das besagt, dass neben phonologischen Eigenschaften auch morphologische Eigenschaften von Wörtern einen Einfluss auf ihre Schreibung haben können. In einem solchen Ansatz kann beispielsweise der im Wort *neu* enthaltene phonologische Diphthong mit einer Regel versehen werden, die eine Korrespondenz mit dem Graphem <eu> festlegt. Im Wort *Häuser* ist zwar der gleiche phonologische Diphthong enthalten, aber er wird hier nicht nach dem phonologischen Prinzip verschrieben. Vielmehr wird eine Schreibung gewählt, die mit der des Stamms dieses Worts identisch oder (wie in diesem Fall) ihr zumindest möglichst ähnlich ist. Das morphologische Prinzip wird entsprechend auch als *Stammkonstanzprinzip* bezeichnet. Insgesamt finden sich in der Literatur rund drei Dutzend unterschiedliche orthographische Prinzipien, ohne dass diese zusammen aber ein schlüssiges und explizites Erklärungsmodell ergeben würden. Tatsächlich lassen sich mit den orthographischen Prinzipien lediglich Problembereiche

der Orthographie klassifizieren, womit eine Kommunikation über einschlägige Phänomene über Theoriegrenzen hinweg möglich wird; für eine wissenschaftliche Erklärung der relevanten Datenbereiche werden andere Ansätze benötigt.

Ein solches Modell ist das der Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln (GPK-Regeln), wie es seit Anfang der 1970er Jahre in verschiedenen Versionen vorgeschlagen wurde und das in einer ausführlichen Form in Arbeiten von Peter Eisenberg vorliegt (z. B. 2016; 2021; vgl. auch Fuhrhop 2020). Dabei bezieht sich dieser Ansatz zunächst nur auf den Phänomenbereich des phonologischen Prinzips und bedarf entsprechend weiterer Ergänzungen, um der tatsächlichen Datelage gerecht werden zu können. Der Grundgedanke des Modells ist es, lautliche Einheiten als gegeben anzusetzen und ihnen mit einer Regel eine Entsprechung im Schriftsystem zuzuordnen. Auf diese Weise soll der lautlichen Struktur eines Worts in relativ direkter Weise die orthographisch richtige Schreibung zugeordnet werden. Mit geeigneten Beispielen lässt sich leicht nahelegen, dass dies ein erfolgversprechender Ansatz ist: Für das Wort *Lot* ist eine auf seiner standardmäßigen Aussprache basierende phonetische Transkription als [lot] plausibel. Für die hier enthaltenen drei Laute lassen sich folgende Korrespondenzregeln formulieren:

Beispiel 1|D.1:

- a. [l] → <ℓ>
- b. [o] → <◊>
- c. [t] → <⋈>

Regeln dieser Art werden bei Eisenberg (2016: 69 f.) als eindeutige Regeln formuliert, indem jedem Laut genau ein entsprechendes Graphem zugeordnet wird. Umgekehrt sind die Regeln aber nicht eindeutig, da mitunter unterschiedliche Laute mit demselben Graphem korrespondieren. So dient das Graphem <o> nicht nur der Verschriftung des gespannten (vortheoretisch oft auch als ‚lang‘ bezeichneten) Vokals [o] wie im Wort *Lot*, sondern auch der des ungespannten (bzw. ‚kurzen‘) Vokals wie im Wort *Frost*.

Die Regeln in Beispiel 1|D.1 mögen auf den ersten Blick auch deshalb sehr überzeugend wirken, weil auf beiden Seiten des Pfeils identische Zeichen stehen. Das erweckt den Eindruck, als wäre die Erklärung der Laut-Buchstaben-Beziehungen im Deutschen im Grunde trivial. Das ist aber eher ein historischer Zufall und überdies so nicht gemeint: Links stehen Zeichen für Laute bzw. Phoneme, rechts Zeichen für Buchstaben bzw. Grapheme. Die Zeichen der lateinischen Schrift werden nicht nur für das deutsche Schriftsystem genutzt, sondern bilden auch die Basis für das Internationale Phonetische Alphabet, mit dem seit dem Ende des 19. Jahrhunderts üblicherweise lautliche Einheiten notiert werden. Nicht alle Laute des

deutschen Sprachsystems werden mit IPA⁴-Zeichen verschriftet, die lateinischen Buchstaben gleichen. Die phonetische Transkription des Worts *Schwung* z. B. lautet [ʃvʊŋ]; die hierzu zu formulierenden Korrespondenzregeln sehen schon etwas weniger selbstverständlich aus als die in Beispiel 1|D.1. Um deutlich zu machen, ob wir über die lautliche oder die geschriebene Sprache sprechen, notieren wir wie in der Linguistik üblich lautliche Einheiten in eckigen Klammern und solche des Schriftsystems in spitzen; überdies nutzen wir für beide Repräsentationsarten unterschiedliche Zeichensätze (Symbola gegenüber Times New Roman).

In vielen Fällen greifen die Regeln in Beispiel 1|D.1 aber zu kurz. Schon ein Wort wie *Tod* lässt sich mit den Regeln nicht in direkter Weise erklären, weil zur Lautung dieses Worts als [tot] so nur die (falsche) Schreibung <Tot> zu begründen wäre. In diesem Fall liegt eine zentrale Erscheinung des phonologischen Teilsystems des Deutschen vor, nämlich die Auslautverhärtung. Zu beobachten ist, dass der letzte Laut im Wort *Tod* in einer zweisilbigen Flexionsform desselben Worts anders ausgesprochen wird, z. B. in *Tode*. Im ersten Fall wird der Laut stimmlos ausgesprochen, im zweiten stimmhaft. Deshalb nimmt man in der Phonologieforschung an, dass es neben der lautlichen Ebene der phonetischen Transkription noch eine abstraktere Ebene gibt, die oft als ‚zugrundeliegende Form‘ bezeichnet wird. Für die Notation werden die gleichen Zeichen benutzt wie für die phonetische Transkription; zur Unterscheidung der beiden Ebenen wird die zugrundeliegende Ebene in Schrägstrichen notiert. Im Fall des Worts *Tod* wäre /tod/ die entsprechende Notation. Wenn der hier letzte Laut in einem Wort am Silbende steht wie im Nominativ Singular *Tod*, wird er ‚auslautverhärtet‘, d. h. statt der stimmhaften Version erscheint die stimmlose. Wenn der fragliche Laut am Silbenaufgang steht wie z. B. im Nominativ Plural *Tode*, bleibt die stimmhafte Version der zugrundeliegenden Form erhalten.

Zugrundeliegende Repräsentationen sind in der Theorie des Sprachsystems gut begründet, auch wenn Details (und Benennungen) von Theorie zu Theorie schwanken. Für die Analyse von Schreibungen wäre es am gegebenen Beispiel nun offensichtlich naheliegend, diese zugrundeliegende Ebene als Eingabeseite der GPK-Regeln zu nehmen. Dann ließe sich zu /tod/ sehr leicht die richtige Schreibung <Tod> herleiten. Tatsächlich gehen einige Theorien so vor. Eisenberg aber geht aus guten Gründen diesen Schritt nicht. Immerhin gibt es viele Wörter, die zwar einen Buchstaben für einen stimmhaften Laut enthalten, die aber über keine Wortform verfügen, in der der entsprechende Laut jemals stimmhaft realisiert werden würde, wie *Krebs*, *Mädchen* oder *weg*. Hierzu kann also jeweils keine zugrundeliegende Form mit einem entsprechenden stimmhaften Laut angesetzt werden, sodass sich für die Erklärung dieser Schreibungen daraus kein Vorteil ergäbe. Wei-

⁴ IPA: Internationales Phonetisches Alphabet

terhin sind zugrundeliegende Repräsentationen regelmäßig so gestaltet, dass der Vokal Schwa dort nicht notiert wird. Im deutschen Wortschatz gibt es viele Wörter, für die eine Aussprachevariation mit und ohne den Vokal Schwa zu beobachten ist, etwa für das Wort *Hafen* als [ha.fən] gegenüber [ha.fn]. Um dieses phonologische Verhalten zu erklären, wird das Schwa in zugrundeliegenden Repräsentationen gewöhnlich ausgelassen. Aus der entsprechenden Form /hafn/ lässt sich die Schreibung des Wortes *Hafen* aber nicht gut herleiten. Aus diesen und anderen, oft theoriespezifischen Gründen wird, wie bei Eisenberg, häufiger die Ebene der phonetischen Transkription als Basis zur Ableitung von Schreibungseigenschaften gewählt.

Das Problem von Schreibungen wie <Tod> muss dann anders als mit bloßen GPK-Regeln gelöst werden, z. B. durch Ansetzung einer weiteren, morphologischen Ebene als Modellierungsversuch solcher Daten, die mit dem morphologischen Prinzip angesprochen sind. Eisenberg etwa geht so vor; überdies kennt sein Modell noch eine dritte erklärungsrelevante Ebene, die silbische Ebene. Ausgearbeitete Modelle auf der Basis von GPK-Regeln sind also nicht so einfach gebaut, dass sie sich mit dieser Regelebene begnügen könnten. Überdies stoßen sie auf Probleme bei dem Versuch zu erklären, warum es nicht selten für Wörter mit der gleichen phonetischen Transkription unterschiedliche Schreibungen gibt. So können z. B. Wörter mit der Lautung [helt] als <Held>, <hell> oder <hält> verschriftet werden, als Eigennamen z. B. auch als <Heldt>, und es stellt sich die Frage, ob nicht auch <hältt> oder <häd> in irgendeiner Weise für möglich erachtet werden sollten, wenn es sich auch um aktuell nicht im Wortschatz des Deutschen genutzte Formen handelt. Schließlich fällt auf, dass GPK-basierte Modelle im Kern die Perspektive des Schreibers einnehmen. Dabei stellt sich die Frage, ob eine erklärende Theorie nicht in gleicher Weise auch auf die Perspektive des Lesers Bezug nehmen sollte. Immerhin sind, wie u. a. Maas (z. B. 1992: 5) verschiedentlich begründet hat, Schriftsysteme in erster Linie auf die Belange von Lesern ausgerichtet; man schreibt, um von Lesern rezipiert werden zu können.

Eine dritte, in der Literatur vertretene Theoriekonzeption geht auf diese Anforderungen ein und setzt als Kern der Modellierung Korrespondenzregeln, die in umgekehrter Richtung funktionieren, also erfassen, mit welchen lautlichen Einheiten die Buchstaben von alphabetischen Schriftsystemen korrespondieren. Damit ist die Leserperspektive in diesem Modell verankert. Über die explizite Formulierung der Korrespondenzregeln wird zugleich definiert, wie eine mögliche Schreibung für ein beliebiges Wort der untersuchten Sprache aussehen kann. In einem zweiten Modul der Theorie wird erfasst, wie aus der Menge dieser möglichen Schreibungen systematisch die orthographisch korrekte ausgewählt werden kann, womit die Schreiberperspektive integriert wird. Die folgende Erläuterung des deutschen

Schriftsystems fassen wir im Rahmen dieser ‚Modularen Schriftsystemtheorie‘ (Neef 2005; 2015), die im Zuge dessen eine weitere Klärung erfährt.

7. Das Schriftsystem des Deutschen I: Korrespondenzregeln

Bis hierher haben wir eine eher allgemeine Perspektive verfolgt; nun wollen wir die Überlegungen konkret auf die deutsche Sprache beziehen. Das Schriftsystem des Deutschen ist ein alphabetisches. Damit fallen zentrale Erklärungsbereiche in den Fokus des phonologischen Prinzips, auch wenn zahlreiche weitere Eigenschaften zu beobachten sind, die außerhalb dieses Prinzips liegen. Das Deutsche verwendet ein sogenanntes duales Alphabet, bestehend aus 30 gewöhnlich als Buchstaben oder als Grapheme bezeichneten Schriftzeichen, die je in großer und in kleiner Form vorkommen. Bei den Grundeinheiten von Schriftsystemen, unabhängig davon, ob sie in einer Theorie als Buchstaben oder als Grapheme bezeichnet werden, handelt es sich in jedem Fall um abstrakte Einheiten, die in Schreibereignissen Konkretisierung erfahren können. Als Vertreter der Buchstabeneinheiten nehmen wir in Notationen immer den Kleinbuchstaben. Das deutsche Alphabet basiert auf dem lateinischen Alphabet, verfügt aber zusätzlich zu diesem über die drei Umlautbuchstaben <ä>, <ö> und <ü> sowie über das <ß>, das es nur im deutschen Alphabet gibt.

Im Rahmen der Modularen Schriftsystemtheorie wird die In-Beziehung-Setzung von Einheiten des Schriftsystems in Einheiten des Sprachsystems als Rekodierung bezeichnet. Auf der Seite des Sprachsystems wird im Prinzip die Ebene der phonetischen Transkription als einschlägige Bezugsebene genommen; allerdings handelt es sich hierbei im Grunde gar nicht um eine Ebene, die in den Bereich der Phonetik fällt, wenn unter Phonetik die mit dem Sprachgebrauch verbundene physische Seite von Sprachproduktion und Sprachrezeption gemeint ist. Deshalb verwenden wir für diese Ebene im Folgenden die Bezeichnung *phonologische Ebene* oder *phonologische Repräsentation*; die Einheiten dieser Ebene bezeichnen wir (wie Eisenberg) als Phoneme. Die Rekodierungsmöglichkeiten der 30 Buchstaben lassen sich in Regeln unterschiedlichen Typs fassen. Einige Regeln sind eindeutig, indem ein Buchstabe konstant in jedem Kontext (allerdings mit bestimmten, weiter unten angesprochenen Einschränkungen) mit ein und demselben Phonem korrespondiert, andere Regeln sind komplexer und bedürfen weiterführender Erklärungen.

Beispiel 1|D.2: *Buchstaben mit einfachen Korrespondenzregeln*

- a. <f> → [f]
- b. <j> → [j]
- c. <k> → [k]
- d. <v> → [ʌ]
- e. <m> → [m]
- f. <q> → [k]
- g. <ß> → [s]
- h. <x> → [ks]
- i. <z> → [ts]

Aus Sicht der einzelnen Buchstaben sind diese Regeln maximal einfach gestaltet. Aus Sicht der beteiligten phonologischen Einheiten sind schon bei diesen wenigen Fällen die Verhältnisse komplexer, weil das Phonem [k] dreimal auf der rechten Seite der Regeln erscheint, zweimal allein und einmal in Verbindung mit einem anderen Phonem. Gerade dieser Fall (Beispiel 1|D.2h) ist interessant, weil die rechts vom Pfeil stehende Folge von phonologischen Einheiten gerade kein Phonem, sondern eine Phonemfolge ist, darüber hinaus eine, die in der Phonetik des Deutschen keine herausgehobene Rolle spielt. Dies spricht dafür, dass die gesuchten Korrespondenzregeln für das deutsche Schriftsystem tatsächlich aus Sicht der Buchstaben zu formulieren sind und nicht aus Sicht der phonologischen Einheiten.

Typisch für das deutsche Schriftsystem sind unterdeterminierte Korrespondenzregeln. In solchen Fällen entsprechen einem Buchstaben mehr als ein Element auf der Seite der Phonetik. In manchen Kontexten ergeben sich aus anderen Gründen letztlich doch eindeutige Korrespondenzen (vgl. Dehnung und Schärfung unten), in vielen Fällen im bestehenden Vokabular des Deutschen aber auch nicht, wie besonders deutlich wird, wenn man durchgehende Großschreibung nutzt (was in manchen Kontexten orthographisch erlaubt ist). Bei den folgenden Wortpaaren ist das erste Element mit gespanntem Vokal gemeint und das zweite mit ungespanntem: RAST vs. RAST, WEG vs. WEG, KOST vs. KOST, BUCHT vs. BUCHT. Diese Art der Unterdeterminiertheit findet sich vor allem bei Vokalbuchstaben. Regeln, die nur dieses Merkmal haben, sind die folgenden (wobei das Zeichen ‚∨‘ das logische Und bedeutet); Unterdeterminiertheit findet sich ansonsten noch als ein Merkmal neben anderen in komplexeren Korrespondenzregeln.

Beispiel 11D.3: *Buchstaben mit unterdeterminierten Korrespondenzregeln*

- a. <a> → [ɑ] ∨ [a]
- b. <ä> → [æ] ∨ [e] ∨ [ɛ]
- c. <o> → [o] ∨ [ɔ]
- d. <ö> → [ø] ∨ [œ]
- e. <ü> → [y] ∨ [Y]
- f. <v> → [f] ∨ [v]

Wie oben am Beispiel <Tod> gesehen zeichnet sich auch der Buchstabe <d> dadurch aus, dass er mit zwei unterschiedlichen Phonemen korrespondiert. Allerdings ist hier die Korrespondenz nicht wirklich unterdeterminiert, sondern letztlich von der Phonologie geregelt: Wenn es die phonologischen Regularitäten erlauben, wird dieser Buchstabe als stimmhafter Konsonant [d] rekodiert (z. B. im Wort *Tode*), andernfalls als stimmloser Konsonant [t] (z. B. im Wort *Tod*). Solche inhärent geordneten Regeln finden sich u. a. in folgenden Fällen:

Beispiel 11D.4: *Buchstaben mit inhärent geordneten Korrespondenzregeln*

- a. → [b] *primär*, [p] *sekundär*
- b. <d> → [d] *primär*, [t] *sekundär*
- c. <h> → [h] *primär*, [...] *sekundär*

Der Buchstabe <h> ist hierbei von besonderer Art, weil er ohne Entsprechung auf phonologischer Seite bleiben kann, hier bezeichnet durch drei Punkte. Möglich wird dies, weil das Phonem [h] im Deutschen nur sehr eingeschränkte Auftretensmöglichkeiten hat: Es kann nur am Silbenanfang (eines bestimmten Silbentyps) stehen und dann nur, wenn ihm unmittelbar ein Vokal folgt. In der Buchstabenfolge <her> wird der Buchstabe als Phonem rekodiert, in der Buchstabenfolge <Reh> dagegen als Null. Dabei übernimmt dieser Buchstabe eine wichtige Rolle beim Phänomen *Dehnung* (s. u.).

Der letzte Regeltyp erfasst Korrespondenzen, die von Nachbarbuchstaben abhängen. Der Buchstabe <u> wird normalerweise als Vokal rekodiert (und deshalb als Vokalbuchstabe klassifiziert); wenn er aber dem Buchstaben <q> folgt, wird er als Konsonant [v] rekodiert. Solche Kontextbeschränkungen finden sich nur in Korrespondenzregeln, die auch noch andere Regeltypen beinhalten, weshalb wir hier zunächst nur ein Beispiel aufführen:

Beispiel 1ID.5: *Buchstaben mit kontextabhängigen Korrespondenzregeln*

a. <u> → [v] / <q> ___ [vok]
 → [u] ∨ [ʊ]

Das bedeutet, dass der Buchstabe <u>, wenn er zwischen dem Buchstaben <q> und einem beliebigen Vokalbuchstaben (angezeigt durch das Merkmal [vok]) steht, mit dem Konsonanten [v] rekodiert wird, ansonsten immer mit einem der beiden aufgeführten Vokalphoneme, die untereinander unterdeterminiert sind.

In einigen Fällen haben bestimmte Folgen von Buchstaben andere Korrespondenzen, als es nach den Regeln der Einzelbuchstaben zu erwarten wäre. Solche Folgen haben als ‚feste Buchstabenverbindungen‘ in der Modularen Schriftsystemtheorie den Charakter von Einheiten, die über je eigene Korrespondenzregeln verfügen. Abgesehen von einigen eher marginalen Einheiten zählen hierzu die folgenden Fälle, die mit ihren einfachen oder komplexen Korrespondenzregeln aufgeführt sind:

Beispiel 1ID.6: *Feste Buchstabenverbindungen und ihre Korrespondenzregeln (vereinfacht)*

a. <ai> → [aɪ]
 b. <au> → [aʊ]
 c. <äu> → [ɔɪ]
 d. <ch> → [ç] ∨ [x]
 e. <ei> → [aɪ]
 f. <eu> → [ɔɪ] ∨ [ø] / [vok] ___ <r> ∨ <s>
 → [ɔɪ]
 g. <ph> → [f]
 h. <sch> → [ʃ]

Dabei können die fraglichen Folgen von Buchstaben grundsätzlich nach der Korrespondenzregel als feste Buchstabenverbindung wie auch nach den Regeln der Einzelbuchstaben rekodiert werden. Dies ist ein weiterer Aspekt von Unterdeterminiertheit, der sich z. B. an der Schreibung <Eis> zeigt, zu rekodieren entweder als [aɪs] oder über die Einzelbuchstabenregeln als [ˈe.ɪs] (Name einer Note).

Neben diesen bislang eher einfachen Korrespondenzregeln existieren einige mit größerer Komplexität. Die wichtigsten davon listen wir im Folgenden auf, ohne aber auf weitere Details einzugehen:

Beispiel 11D.7: Komplexe Korrespondenzregeln (Auswahl; z. T. vereinfacht)

- a. <e> → [e] ∨ [ɛ] ∨ [ə] ∨ [...] / [vok] __∨__ [son]
 → [e] ∨ [ɛ] ∨ [ə]
- b. <i> → [j] ∨ [i] / [vok] [kons] __ [vok]
 → [i] ∨ [ɪ]
- c. <n> → [ŋ] / __ <g>
 → [n] *primär*, [m] *sekundär*, [ŋ] *tertiär*
- d. <r> → [r] ∨ [ʀ] / [vok] (<h>) __
 → [r]
- e. <s> → [s] / [kons] __ <s>
 → [z] ∨ [s] / [vok] __ <s>
 → [z] *primär*, [s] *sekundär*, [ʃ] *tertiär*
- f. <t> → [t] ∨ [ts] / [vok] __ <i> [vok]
 → [t]

Auch wenn einige der Regeln auf den ersten Blick komplex und unüberschaubar wirken, lässt sich auf diesem Weg doch immerhin präzise formulieren, wie die Rekodierung von Buchstaben im deutschen Schriftsystem geregelt ist (vgl. genauer Neef 2005). Grundsätzlich zeigt sich dabei, dass diese Leserichtung bezogen auf den heimischen Teil des Wortschatzes in sehr regelmäßiger Weise funktioniert; bei der Perspektive ‚vom Buchstaben zum Laut‘ weist das deutsche Schriftsystem kaum Ausnahmen auf und ist in diesem Sinne im Vergleich zu anderen Schriftsystemen eher einfach.

8. Das Schriftsystem des Deutschen II: graphematische Beschränkungen

Allerdings unterliegen die aufgeführten Korrespondenzregeln gewissen Beschränkungen, wenn es darum geht, Folgen von Buchstaben, normalerweise Wortschreibungen, zu rekodieren. Wir wollen diesbezüglich drei Phänomenbereiche ansprechen, von denen der erste generell typisch für Schriftsysteme ist, die mit der lateinischen Schrift arbeiten, während die anderen beiden vor allem für das deutsche Schriftsystem kennzeichnend sind. Dabei gelten die Regularitäten übergreifend grundsätzlich für alle Buchstaben, weshalb wir die Phänomene nicht in den individuellen Korrespondenzregeln behandeln, sondern als übergreifende Beschränkungen formulieren. Das bedeutet, dass die Korrespondenzregeln nicht in allen Buchstabenkombinationen ihre volle Wirkung entfalten können, sondern z. T. nur in eingeschränkter Weise.

Schon mit Blick auf die einfachen Korrespondenzregeln in Beispiel 1|D.2 lassen sich leicht Beispiele finden, in denen sie nicht wirklich korrekt sind. Gemäß Beispiel 1|D.2a korrespondiert der Buchstabe <f> eindeutig mit dem Phonem [f], aber wenn der gleiche Buchstabe zweimal nebeneinander auftritt wie in *Affe* oder *Stoff*, wird er nur einmal rekodiert, während der zweite gleiche Buchstabe als Null rekodiert wird. In Interjektionsschreibungen wie <pafffff> können auch ganze Reihen gleicher Buchstaben auftreten, wobei immer nur der erste als Phonem rekodiert wird. Dies ist eine ganz selbstverständliche Regularität in lateinbasierten Schriftsystemen, die wir folgendermaßen erfassen:

Beispiel 1|D.8: Mehrfachbuchstabenbeschränkung

In einer Folge gleicher Buchstaben können alle nicht-initialen Buchstaben als Null rekodiert werden.

Bei Vokalbuchstaben kommt es tatsächlich gelegentlich vor, dass zwei nebeneinanderstehende gleiche Buchstaben auch zweimal als Phonem rekodiert werden wie in den Wörtern *reell*, *Zoologe* oder *Genugtuung*.

Die anderen beiden Beschränkungen betreffen das Rekodierungspotential von Vokalbuchstaben. Das phonologische System des Deutschen enthält 20 Vokalphoneme, nämlich 15 Vollvokale, drei Diphthonge und die beiden Reduktionsvokale Schwa und vokalisches r. Die lateinische Schrift stellt aber nur sechs Buchstaben (wenn man <y> mitzählt) bereit, die typischerweise für die Notation von Vokalen benutzt werden. Dies lässt sich historisch begründen, wenn man nachverfolgt, dass sich das lateinische Alphabet über Zwischenstufen auf die phönizische Schrift zurückführen lässt, bei der es sich um eine konsonantische Schrift handelt, bei der Vokalphoneme also gar nicht notiert werden. Das deutsche Alphabet wurde um die drei Umlautbuchstaben ergänzt, wodurch sich das zahlenmäßige Verhältnis von Buchstabe zu Phonem im vokalischen Bereich verbessert hat, aber es verbleiben auf diese Weise immer noch viele Unterdeterminiertheiten, wie sie besonders die Regeln in Beispiel 1|D.3 zeigen. Hier kommen die Phänomene *Dehnung* und *Schärfung* ins Spiel.

Mit dem Ausdruck *Dehnung* wird der Umstand erfasst, dass Vokalbuchstaben in bestimmten Kontexten nur als gespannter (langer) Vokal rekodiert werden können, auch wenn dies grundsätzlich immer auch mit einem ungespannten (kurzen) Vokal möglich wäre. Solche Dehnungsfälle zeigen die Wörter *Saal*, *viel* und *hohl*. Das vereinigende Kennzeichen dieser Schreibungen ist, dass dem ersten Vokalbuchstaben immer ein Buchstabe folgt, der mit Null rekodiert wird, entweder erlaubt durch die spezifische Korrespondenzregel dieses folgenden Buchstabens oder durch die Mehrfachbuchstabenbeschränkung. Man könnte dies so formulieren, dass die Korrespondenz eines Vokalbuchstabens durch eine Dehnungsmar-

kierung auf einen gespannten Vokal festgelegt wird; wir bevorzugen in Analogie zur Mehrfachbuchstabenbeschränkung (und auch aus anderen, theoretischen Gründen) eine Formulierung, mit der festgeschrieben wird, welche Art von Korrespondenzen für einen Vokalbuchstaben nicht möglich sind, wenn er von einer Dehnungsmarkierung gefolgt wird; daraus ergibt sich dann implizit die genannte Festlegung:

Beispiel 11D.9: Dehnungsbeschränkung

Ein Vokalbuchstabe kann nicht mit einem ungespannten Vokal oder mit Schwa korrespondieren, wenn der unmittelbar folgende Buchstabe mit Null rekodiert wird.

Um zu eindeutigen Korrespondenzen zu kommen, würde es genügen, wenn alle gespannten Vokale mit Dehnungsmarkierungen zu schreiben wären. Das deutsche Schriftsystem ist diesbezüglich aber wenig konsistent, wie die genannten Wortpaare wie *Weg* vs. *weg* belegen. Tatsächlich wird auch der umgekehrte Weg beschritten, mit dem die Korrespondenz von Vokalbuchstaben auf ungespannte Vokale festgelegt wird. Dieses Phänomen heißt *Schärfung*, in manchen Ansätzen auch *Doppelkonsonantenschreibung*, weil zur Markierung von Schärfung häufig zwei gleiche Konsonantenbuchstaben genutzt werden, allerdings nicht in allen Fällen. Typische Schärfungsschreibungen sind die folgenden:

Beispiel 11D.10: Schärfungsschreibungen

- a. Ebbe, Modder, Affe, Egge, Sakko, hell, kommen, rennt, Suppe, Herr, Tasse, Flotte, Struwelpeter, Mexx, Pizza
- b. Ecke, Katze

In der Schriftlinguistik sind verschiedene Erklärungen für dieses wichtige Phänomen vorgeschlagen worden. Für unseren theoretischen Kontext sind auf der Suche nach einer passenden Formulierung für eine Erklärung hierbei die folgenden Daten besonders aussagekräftig:

Beispiel 11D.11: Schärfung bei Pluralformen

a.	Ärztin	Ärztinnen	*Ärztinen
	Kenntnis	Kenntnisse	*Kenntnisse
b.	Albatros	Albatrosse	*Albatrose
	Ananas	Ananasse	*Ananase
	Bus	Busse	*Buse
	Globus	Globusse	*Globuse
	Ittis	Ittisse	*Ittise
	Kürbis	Kürbisse	*Kürbise

In den Singularformen enthält die letzte Silbe immer einen ungespannten Vokal. In der Schreibung genügt es, wenn dem entsprechenden Vokalbuchstaben ein einzelner Konsonantenbuchstabe folgt. In den entsprechenden Pluralformen wird dieser Konsonantenbuchstabe verdoppelt. In der letzten Spalte angegeben sind die fraglichen Pluralschreibungen in inkorrektur Form ohne verdoppelten Konsonantenbuchstaben. Offensichtlich müssten diese Schreibungen regelmäßig so rekodiert werden, dass der vorletzte Vokalbuchstabe mit einem gespannten Vokal korrespondiert. Durch die Verdopplung des Konsonantenbuchstaben wird ermöglicht, dass der betroffene Vokalbuchstabe in richtiger Weise als ungespannter Vokal rekodiert werden kann. Diese wichtige Regularität für die Rekodierungsmöglichkeiten von Vokalbuchstaben im deutschen Schriftsystem erfasst die folgende Beschränkung:

Beispiel 1D.12: Vokalbuchstabenbeschränkung

Ein Vokalbuchstabe kann nicht mit einem zentralisierten Vokal korrespondieren, wenn ihm unmittelbar ein Konsonantenbuchstabe (außer <x>) und dann ein Vokalbuchstabe folgen.

Tatsächlich gibt es eine Reihe von Wörtern im Deutschen, die sich nicht an diese Regularität halten und also als unregelmäßig bezeichnet werden müssen. Darunter sind wenige heimische Wörter (*Mama* und *Papa*), einige Fremdwörter (z. B. *Ananas*, *Januar*, *Mini*) sowie diverse Eigennamen (z. B. *Litauen*, *Stefan*).

Die Analyse ist damit aber noch nicht abgeschlossen: Zwar ist nun motiviert, dass es Schärfungsschreibungen geben sollte, weil ein einzelner Konsonantenbuchstabe zwischen zwei Vokalbuchstaben möglicherweise nicht zur richtigen Rekodierung genügt. Die Doppelschreibung von Konsonantenbuchstaben ist ein probates Mittel zur Erfüllung der Bedingung, weil eine solche Folge nach der Mehrbuchstabenbeschränkung als einzelnes Konsonantenphonem rekodiert werden kann. Gleiches würde die Folge Konsonantenbuchstabe plus <h> leisten, wie sie in *Mathematik* vorliegt, also offenbar nur bei Fremdwörtern. Es ist auch erklärt, warum Mehrgraphen wie <ch> und <sch> nach einem Buchstaben für einen ungespannten Vokal nicht verdoppelt werden (<lachen> und <Tusche> statt *<lachchen> und *<Tuschsche>), denn es gibt dafür keinen Grund, weil nur Konsonantenbuchstaben gezählt werden müssen. Aber es ist noch nicht erfasst, dass vor einer Schärfungsschreibung eine Korrespondenz zu einem ungespannten Vokal zwingend ist. Das ergibt sich erst aus folgender Beschränkung:

Beispiel 11D.13: Schärfungsbeschränkung

Ein Vokalbuchstabe kann nicht mit einem gespannten Vokal oder mit Schwa korrespondieren, wenn ihm unmittelbar eine Schärfungsschreibung folgt.

Schärfungsschreibungen sind Folgen gleicher Konsonantenbuchstaben sowie <x>, <ck> und <tz>.

9. Das Schriftsystem des Deutschen III: Systematische Orthographie

Damit sind die wesentlichen Theoriebestandteile erläutert, die erklären, auf welche Weise im deutschen Schriftsystem beliebige Folgen von Buchstaben zu phonologischen Repräsentationen in Beziehung gesetzt werden. In der Modularen Schriftsystemtheorie heißt diese Teiltheorie *Graphematik*. Aus der graphematischen Analyse ergibt sich umgekehrt, also nach Schreiberperspektive, zugleich, was eine systematisch mögliche Schreibung für jedes beliebige Wort der deutschen Sprache ist: Wörter haben eine bestimmte phonologische Form. Jede Schreibung, die es erlaubt, diese Form rekodierbar zu machen, ist eine theoretisch mögliche Schreibung für dieses Wort. Auf dieser Basis haben Wörter aber zunächst gewöhnlich sehr viele mögliche Schreibungen. Ein Wort mit der phonologischen Form [val] könnte z. B. <wal>, <wahl> oder <waal>, aber auch <val>, <vahl> oder <vaal> geschrieben werden. Diese Menge graphematisch möglicher Schreibungen ergibt den *graphematischen Lösungsraum* für phonologische Repräsentationen von Wörtern. Das zweite Modul der Theorie, die *Systematische Orthographie*, hat nun die Aufgabe, zu bestimmen, welche Schreibung aus diesem graphematischen Lösungsraum für ein bestimmtes Wort die systematisch richtige ist. Die Funktionsweise dieser Teiltheorie wollen wir im Folgenden kurz anreißen.

Die Systematische Orthographie basiert darauf, dass für ein zu verschriftendes Wort der graphematische Lösungsraum für seine phonologische Form gegeben ist. Für das deutsche Schriftsystem nehmen wir eine Gliederung des Wortschatzes in fünf distinkte Bereiche an, die übrigens auch für die Analyse von Regularitäten des Sprachsystems hilfreich ist. Das Modell ist so gemeint, dass hier Teilmengenbeziehungen vorliegen: Der Heimische Wortschatz ist Teil des Kernwortschatzes, der Kernwortschatz ist Teil des Grammatischen Wortschatzes etc.

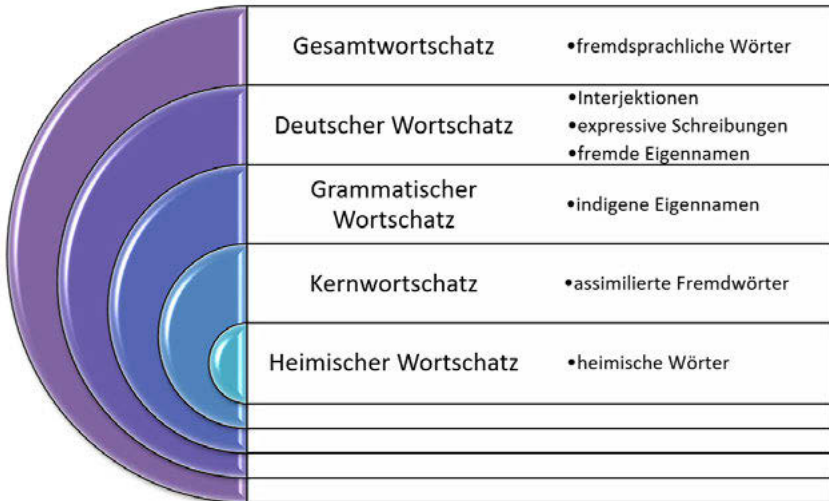


Abb. 1ID.2: Gliederung des Wortschatzes (vgl. Neef 2015: 717).

Der Gesamtwortschatz umfasst den Deutschen Wortschatz sowie fremdsprachliche Wörter. Damit werden Einheiten des Wortschatzes bezeichnet, die nicht integriert sind, sondern sich nach den Regeln ihrer Herkunftssprachen richten. Folglich hat das Schriftsystem des Deutschen keinen Zugriff auf solche Wörter; sie werden weder nach Regeln der deutschen Graphematik rekodiert noch nach Regularitäten der deutschen Orthographie verschriftet. Einschlägige Beispiele sind solche:

Beispiel 1ID.14: Fremdsprachliche Wörter

Französisch:

Portemonnaie [pɔʁt.mɔ̃n'ɛ]

Englisch:

Thriller ['θrɪlɚ]

London ['lʌn.dən]

type [taɪp]

Der Deutsche Wortschatz zeichnet sich dadurch aus, dass hier die Rekodierung grundsätzlich nach den Regeln der Graphematik des Deutschen geschieht (wobei einzelne unregelmäßige Fälle existieren). Sie unterliegen aber keinen Beschränkungen der Systematischen Orthographie, sondern können frei aus ihrem graphematischen Lösungsraum schöpfen. Dies ist besonders deutlich bei Interjektionsschreibungen, die sich z. B. häufig in Comics finden lassen. Dort werden auch

sogenannte *Expressive Schreibungen* genutzt, die auf gewöhnlichen Wörtern basieren, für ihre Schreibung aber typischerweise mehr Buchstaben als sonst verwenden, um bestimmte Zusatzmerkmale wie Heftigkeit oder Lautstärke auszudrücken:

Beispiel 11D.15: Spezielle Wörter des Deutschen Wortschatzes

Interjektionen: aah, aaaaah, rrratsch, bummm

expressive Schreibungen: Hallllt, kraaaaaisch

fremde Eigennamen: London [ˈlɔn.dɔn]

Der Grammatische Wortschatz ist derjenige Bereich, für den orthographische Beschränkungen Gültigkeit besitzen. Hier gilt beispielweise die Beschränkung, dass in Stammschreibungen nur maximal zwei identische Buchstaben nebeneinander auftreten dürfen (nur an Morphemgrenzen können auch drei gleiche Buchstaben auftreten wie bei *Seeelefant*). Dabei zeichnen sich indigene Eigennamen durch Schreibungsoptionen aus, die für Wörter des Kernwortschatzes ausgeschlossen sind. Beispielsweise finden sich in indigenen Eigennamen Schreibungen von Diphthongen mit dem Buchstaben <y> (z. B. *Bayreuth*, *Speyer*), die in Wörtern des Kernwortschatzes nicht zugelassen sind. Dies ist in einer weiteren Beschränkung zu erfassen, die mithin für den Bereich des Kernwortschatzes gültig ist.

Der Kernwortschatz ist der zentrale Bereich des Wortschatzes; Daten aus diesem Bereich sind es, die typischerweise in Unterrichtssituationen besprochen werden. Dabei ist die Unterscheidung von assimilierten Fremdwörtern gegenüber heimischen Wörtern wesentlich. Hier zeigt sich beispielweise eine signifikant unterschiedliche Nutzung des Buchstabens <h>:

Beispiel 11D.16: Assimilierte Fremdwörter mit dem stummen Buchstaben <h>

Joghurt, Khaki, Rheuma, Theater, Whisky

Solche Verbindungen aus einem Konsonantenbuchstaben plus dem stummen Buchstaben <h> kommen im Heimischen Wortschatz nicht vor. Zwar gibt es auch Kombinationen aus Konsonantenbuchstaben plus <h>, die für Wörter des heimischen Wortschatzes typisch sind; diese funktionieren aber anders: Die Mehrgraphen <ch> und <sch> werden nach den gegebenen graphematischen Erläuterungen nämlich nicht als Einzelbuchstaben rekodiert, sondern haben den Status von festen Buchstabenverbindungen. Damit wird in diesen Fällen also <h> nicht mit Null rekodiert, sondern die genannte Buchstabenfolge wird als Ganzes rekodiert. Auf dieser Basis lässt sich in einfacher Weise eine orthographische Beschränkung formulieren, die die Datenverteilung präzise erfasst. Diese Beschränkung führen wir hier als Beispiel für andere Beschränkungen auf, die bei einer vollständigen Analyse der Systematischen Orthographie anzusetzen wären:

Beispiel 1ID.17: Orthographische Beschränkung: <h> nach Konsonantenbuchstaben

Die Schreibung des Buchstabens <h> mit Nullkorrespondenz ist ausgeschlossen, wenn er einem Konsonantenbuchstaben folgt.

Geltungsbereich: heimischer Wortschatz

Nach dieser Analyse ist es am aufwendigsten, Schreibungen des heimischen Wortschatzes zu bestimmen. Aus dem graphematischen Lösungsraum sind vergleichsweise die wenigsten graphematisch möglichen Schreibungen auch für heimische Wörter möglich, während beispielsweise für Eigennamen häufig eine deutlich größere Zahl von Schreiboptionen existiert. Das entspricht der Erfahrung, dass man bei unbekanntem Familiennamen auf der Basis des Gehörten oft nachfragen muss, wie genau man diesen zu schreiben hat. Dabei vermag der orthographische Beschränkungsapparat auch für heimische Wörter die Zahl der Schreibmöglichkeiten oft nicht bis auf die Zahl eins zu reduzieren. Das bedeutet, dass sich in vielen Fällen nicht über Regeln erklären lässt, warum ein bestimmtes Wort in einer bestimmten Weise geschrieben wird und nicht in einer anderen. So lässt sich nicht erklären, warum das Lexem mit der phonologischen Form [val] und der Bedeutung ‚Möglichkeit der Entscheidung‘ gemäß der konventionellen Orthographie, die für Wörter im Regelfall genau eine Schreibmöglichkeit zur allein richtigen bestimmt, <Wahl> geschrieben wird und z. B. nicht <Wal>. Während weite Bereiche der Graphematik gut über regelartige Erläuterungen erklärt werden können, gelingt dies für orthographisch fixierte Wortschreibungen oft nicht.

Beim Erwerb des Schriftsystems sollte zwischen graphematisch richtigem und orthographisch richtigem Schreiben unterschieden werden; im frühen Unterricht sollte graphematisch richtiges Schreiben belohnt werden, auch wenn die Ergebnisse noch nicht orthographisch korrekt sind. Für die Lernenden ergibt sich hieraus, dass nur ein Teil des Datenbereichs über Regelwissen erworben werden kann, während ein großer Rest verbleibt, der auswendig zu lernen ist. Hier ist es hilfreich, wenn die Lernenden viel lesen, um sich auf diese Weise die richtigen Schreibungen einzuprägen. Dies ist in gewisser Weise ein Plädoyer für didaktische Ansätze, die auf dem Slogan ‚Schreiben durch Lesen‘ fußen. Basis dafür muss aber eine Kenntnis der zentralen graphematischen Regularitäten sein.

Mit diesen Ausführungen sind im Grunde lediglich die Laut-Buchstaben-Beziehungen theoretisch bearbeitet, wenn auch in einer recht ausgreifenden Weise. Die konventionelle Orthographie des Deutschen enthält weitere Regelbereiche, die in einer erweiterten Sichtweise betrachtet werden müssten. Dazu zählen insbesondere die Worttrennung am Zeilenende (‚Silbentrennung‘), die Groß- und Kleinschreibung, die Getrennt- und Zusammenschreibung sowie der gesamte Bereich der Interpunktion.

10. Schriftsysteme im Vergleich

Wie wir bereits verdeutlicht haben, unterscheidet sich die menschliche Sprache erheblich von anderen existierenden Kommunikationssystemen. Dabei haben Menschen nicht eine einzige Sprache, sondern um die sechstausend verschiedene. Obwohl verschiedene Sprachen grundlegende strukturelle Merkmale (sog. sprachliche Universalien, vgl. Greenberg 1963) gemeinsam haben, weisen sie auf allen Ebenen der Sprachbeschreibung auch wesentliche Unterschiede auf. Im Rahmen der vergleichenden Schriftsystemanalyse fragt man sich zum einen, wie sich Bedeutungen und Funktionen der Einheiten je nach Schriftsystem unterscheiden. Zum anderen wird untersucht, ob und wie bestimmte Einheiten eines Sprachsystems (z. B. Phoneme oder Morpheme) innerhalb des jeweiligen Schriftsystems realisiert werden. Sprachtypologisch gibt es zwei grundsätzliche Möglichkeiten, Sprache schriftlich abzubilden. In *semasiographischen* (auch „*plerematischen*“ oder „*bedeutungstragenden*“, vgl. Dürscheid 2016) Schriftsystemen werden mit diskreten Einheiten der Schrift Bedeutungen ausgedrückt.⁵ In *phonographischen* (auch „*kenematischen*“ oder „*bedeutungsleeren*“, Günther 1988) Schriftsystemen wird die Lautung wiedergegeben. Innerhalb des logographischen Schrifttyps entsprechen Schriftzeichen ganzen lexikalischen Einheiten oder freistehenden Morphemen. Dies bedingt, dass das Zeicheninventar eines solchen Schriftsystems (vgl. z. B. das Chinesische) wesentlich umfangreicher ist als das eines phonographischen Schrifttyps, da es für nahezu jedes Lexem ein Schriftzeichen geben muss. Phonographische Schriften sind hingegen informativer, da dabei kleinere diskrete Elemente den Einheiten auf der phonologischen Ebene entsprechen und zu größeren Einheiten synthetisiert werden. In syllabischen Schriftsystemen entsprechen Einzelelemente einer Silbe. Das japanische Kana zum Beispiel verfügt über Symbole für fünf Vokale (z. B. *あ* für <a>), aber es gibt keine Symbole für einzelne Konsonanten. Stattdessen werden die wesentlichen Verbindungen von Konsonanten und Vokalen (z. B. *か* für <ka> oder *た* für <ta>) als Einheiten realisiert. Manche Verbindungen enthalten auch einen Anglitt (z. B. *みや* für <mya>). Die Kernverbindungen können zu größeren Einheiten zusammengesetzt werden; z. B. wird *inu* /Hund/, wie man es als Wortteil bei populären japanischen Hunderassen kennt („Shiba-inu“ oder „Akita-inu“), aus *い* /i/ und *ぬ* /nu/ zusammengesetzt. Die einzelnen Verbindungen werden dabei gleich lang ausgesprochen und erge-

⁵ Hinsichtlich der *semasiographischen* Schrifttypen unternimmt Lehmann (2019) eine weitere Ausdifferenzierung, indem er neben der Logographie noch Ideographie (Schriftzeichen, die keine bildhaften Assoziationen zum Gegenstand haben, den sie bezeichnen) und Piktographie (Kode nach dem universalen semiotischen Prinzip, bestehend aus konventionellen ikonischen Bildern, die uns aus dem Straßenverkehr, Flughäfen, Bahnhöfen bekannt sind) unterscheidet. Zum Status der Ideogramme hat sich Günther (1988) kritisch geäußert. Da diese Einheiten keinen unmittelbaren Bezug zu den Einheiten der gesprochenen Sprache haben, werden sie im vorliegenden Kapitel nicht weiter betrachtet.

ben einen Takt. Daher spricht man oft nicht von Silben, sondern von Moren und die Schrift wird demnach auch als *morisch* gekennzeichnet.

Liegt einem Schrifttyp eine Laut-Buchstaben-Korrespondenz zugrunde, spricht man von einer Alphabetschrift. Auch bei Alphabetschriften können einzelne Laut-Buchstaben-Korrespondenzen zu Silben zusammengezogen werden. Ein interessantes Beispiel stellt in dieser Hinsicht das koreanische Hangul dar, wo einzelne Elemente in Blöcken eingerichtet werden, die einer Silbe entsprechen. Das Schriftbild für die Bezeichnung des koreanischen Schriftsystems („Hangul“) sieht wie folgt aus: 한글. Der Unterschied zum bereits erwähnten japanischen Kana ist jedoch, dass solche Blöcke in weitere kleinere Elemente zerlegt werden können. Der erste Block besteht aus drei Einzeleinheiten, die eine CVC⁶-Silbe bilden: ㅎ/h/, ㅏ/a/, ㄴ/n/. Der zweite Block entspricht der zweiten CVC-Silbe: ㄱ/g/, ㅓ/u/, ㄹ/l/.

Innerhalb der Alphabetschriften werden solche unterschieden, bei denen sowohl Konsonanten und Vokale (z. B. lateinisch) oder nur Konsonanten, aber keine Vokale (z. B. kyrillisch, arabisch) mit Schriftzeichen realisiert werden. Die Letzteren werden auch *Konsonantenschriften* genannt. Bei den sog. *Abjads* (z. B. für die Verschriftlichung des Arabischen oder des Persischen) werden Konsonanten und lange Vokale mittels Schriftzeichen übertragen, Kurzvokale werden lediglich über spezielle Hilfszeichen (Diakritika) angedeutet; in alltäglichen Schreibanlässen werden sie oft ausgelassen und müssen aus grammatischen Eigenschaften oder dem erweiterten Kontext inferiert werden.

In den sog. *Abudigas* (vgl. Bright 2000), die zur Verschriftlichung von Sprachen des indischen Subkontinents verwendet werden, bestehen die Schriftzeichen (auch *akshara* genannt) aus einem Konsonantenzeichen und einem inhärenten Vokal, der für alle Basisschriftzeichen gleich ist. Zusätzlich gibt es Diakritika, wodurch der inhärente Vokal in einen anderen Vokal umgewandelt oder verdrängt werden kann. Das Basisschriftzeichen 𑀧 /ka/ in Gujarati kann mithilfe von Diakritika in 𑀧𑀭 /ki/ oder 𑀧𑀮 /ko/ transformiert werden. Der ursprüngliche Lautwert des Konsonanten bleibt dabei unverändert.

Zusammenfassend operiert ein Schriftsystem auf einem Inventar von Schriftzeichen, einem Inventar von Einheiten auf lautlicher Ebene (Silben, Phoneme, Morpheme oder eine Mischung davon) und einem Regelwerk, das die Beziehung zwischen Schriftzeichen und lautlichen Einheiten erfasst. Nimmt man bei einem dieser Bestandteile eine Änderung vor, so kann ein neues Schriftsystem entstehen. Bei einigen Sprachen sind mehrere Schriftsysteme gleichzeitig im Umlauf. Für die Verschriftlichung des Mandarins werden in Taiwan klassische

⁶ Eine CVC-Silbe ist eine Silbe, die aus zwei Konsonanten und einem Vokal besteht, wobei der Vokal in der Mitte beider Konsonanten steht.

morpho-syllabische Zeichen und in der Volksrepublik China vereinfachte morpho-syllabische Zeichen verwendet. Lese- und Schreibanfänger verwenden dabei das alphabetische *pinyin* (Cheung et al. 2003).

Abschließend soll erwähnt werden, dass sich verschiedene Schriftsysteme auch dahingehend unterscheiden, inwiefern sie von der idealisierten Vorstellung einer Eins-zu-eins-Korrespondenz zwischen Schriftzeichen und Einheiten auf lautlicher Ebene abweichen. In tiefen Orthographien (z. B. Englisch, Mandarin, Hebräisch) lässt sich die phonologische Form durch das sequentielle Rekodieren der einzelnen Schriftzeichen nicht so leicht erschließen. Flache Orthographien (z. B. Hangul, das japanische Kana, Spanisch) weisen hingegen eine gewisse Transparenz auf und können über eine einfache Synthese von Graphem-Phonem-Korrespondenzen leicht erlesen und auch geschrieben werden. Flachere Orthographien sind für Lese- und Schreibanfänger in der Regel leichter zu erlernen und zeichnen sich bei geübten Lesern durch schnelleren und effizienteren Zugang zur lexikalischen Bedeutung bei Worterkennungsaufgaben aus. In diesem Prozess spielt die Einrichtung einer phonologischen Zwischenrepräsentation eine große Rolle (Frost et al. 1989; Katz et al. 1992), worauf wir im nächsten Abschnitt eingehen.

11. Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit

Während für viele Menschen die Beherrschung von mehr als einer Sprache zum Alltag gehört und für manche Lebensziele sogar eine Voraussetzung darstellt, bleiben mehrsprachige Sprecher in der schriftlichen Domäne oft einsprachig. Die systematische Aneignung von Schriftsprachkenntnissen erfolgt typischerweise durch gezielte Instruktion.

Sobald Kinder das alphabetische Grundprinzip begriffen haben, dass sich schriftliche Zeichen auf Einheiten der lautlichen Ebene beziehen, wenden sie die erlernten Buchstaben nicht unbedingt nur innerhalb des Sprachsystems an, innerhalb dessen sie es vermittelt bekommen, sondern übertragen den neu erworbenen Code auch auf weitere Sprachsysteme, die sie beherrschen und wofür ihnen das entsprechende Schriftsystem fehlt. Im didaktischen Kontext betrachtet man solche Verschriftlichungen in der Herkunftssprache als eine zusätzliche Ressource, indem sprachübergreifende Prinzipien der Schreibung ausgehandelt werden (Riehl 2018). In der Tat konnten in Verschriftlichungen, sei es in Deutsch oder in der Herkunftssprache, ähnliche Schwierigkeiten (z. B. mit Konsonantenclustern) festgestellt werden (Mehlem 2011), mit denen die Lernenden bei der Schriftaneignung zu kämpfen haben. Demnach wird solchen „ungesteuerten“ Produktionen ein ho-

her diagnostischer Wert für die Entwicklung der schriftsprachlichen Teilkompetenzen beigemessen (Mehlem 2011).

Im Zuge der Erschließung des herkunftssprachlichen Schriftsystems werden Lernende gleich mit mehreren Herausforderungen konfrontiert. Eventuelle systembezogene Schwierigkeiten äußern sich in ihren schriftsprachlichen Produktionen. So kann ein spanisch-deutsch bilingualer Schüler das Wort *año* (deutsch ‚Jahr‘) als *<anio> schreiben, da das spanische Schriftzeichen <ñ> ihm nicht bekannt ist. Hinsichtlich der Buchstaben, die die gleiche Gestalt haben, aber in zwei Sprachen phonologisch unterschiedlich belegt sind, kommt es häufig zum Graphemtransfer, der am Beispiel des Russischen und des Deutschen illustriert werden kann. Im Deutschen korrespondiert das Schriftzeichen <c> mit [ts] oder mit [k]. Das gleiche Schriftzeichen wird im Russischen als [s] rekodiert. Ein russisch-deutsch bilingualer Schreiber kann daher die Präposition *bis* als *<bic> realisieren.⁷

Transfererscheinungen können auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sein. Auf der phonologischen Ebene erleben mehrsprachige Lernende Schwierigkeiten bei der Differenzierung bestimmter zielsprachlicher Laute, was dazu führen kann, dass diese auch falsch verschriftet werden. Auf der graphischen Ebene können visuell ähnliche Grapheme (z. B. und <p> oder <u> und <h>) für die Lernenden schwer zu unterscheiden sein, deren L1 sich nicht der lateinischen Schrift bedient. Auf der graphematischen Ebene kann es zur falschen Zuordnung von Phonemen und Graphemen kommen, weil die letzteren anders phonologisch belegt sind (vgl. <c> im Deutschen und im Russischen), in der Ausgangssprache gar nicht existieren (z. B. <ß> oder die Umlautbuchstaben <ö>, <ü>, <ä>) und als Graphem-Phonem-Korrespondenzen neu erlernt werden müssen oder weil ein Graphem verschiedene Gestalten in zwei Sprachen hat (z. B. <ch> im Englischen oder Spanischen und <tsch> im Deutschen).

Es steht außer Zweifel, dass solche Erscheinungen im Erwerbsverlauf zu begrüßen sind, da sie den reflektiven Zugang zur eigenen Herkunftssprache abbilden und als Vorboten der sich zunehmend herausbildenden Sprachbewusstheit angesehen werden können. Kennzeichnend sind auch sog. Verfremdungen, indem mehrsprachige Schreiberinnen und Schreiber versuchen die Schriftsysteme für zwei Sprachsysteme auseinanderzuhalten, die sie beherrschen. Daher verwenden sie häufig unikale Zeichen eines Schriftsystems, die es in dem anderen Schriftsystem nicht gibt (z. B. Diakritika im Polnischen), jedoch nicht in dem Kontext, in dem diese Zeichen üblicherweise vorkommen. Inwiefern es sich dabei um ungesteuerten Schriftspracherwerb handelt bzw. inwiefern der Schriftspracherwerb ungesteuert verlaufen kann, bleibt dennoch fraglich. Auf der einen Seite weisen Kinder auch

⁷ Beispiele aus Riehl (2018), sofern nicht anders vermerkt.

im schriftsprachlichen Gebrauch typische Praktiken der Mehrsprachigkeit auf wie Transfer, bei dem das Schriftsystem des Deutschen als die sog. *Matrixsprache* dient, oder Code-Mixing (vgl. z. B. *Гремячинск* („Gremjatschinsk“) – ein Schriftbeispiel eines russischsprachigen Schreibers, in dem zwei Schriften aufeinandertreffen). Auf der anderen Seite entstehen in herkunftssprachlichen Verschriftlichungen orthographisch korrekte Schreibweisen nicht selten allein durch Zufall. Eine Untersuchung der Groß- und Kleinschreibung als Merkmal der Orthographie nimmt z. B. Usanova (2016) vor. Für russische Verschriftlichungen beobachtet sie, dass Lernende mit Russisch als Herkunftssprache weniger dazu geneigt sind, Großschreibung übertrieben häufig anzuwenden, wenn sie die kyrillische, aber nicht die lateinische Schrift verwenden. Für Lernende, die ausschließlich der lateinischen Schrift mächtig sind, argumentiert sie, dass auch orthographische Kenntnisse des deutschen Schriftsystems auf das Schreiben in der Herkunftssprache übertragen werden. Schließlich gelangt sie zur Schlussfolgerung, dass mehrsprachige Kinder, die in beiden Sprachen alphabetisiert sind, eine überdurchschnittliche Ausprägung der Sprachbewusstheit aufzeigen (vgl. Usanova 2016: 171). Die Kinder, die der kyrillischen Schrift mächtig sind, zeigen auch im Deutschen mehr korrekte Realisierungen hinsichtlich der Groß-/Kleinschreibung.

Hingegen ist uns bei einer großen Vielfalt an Untersuchungen, die in letzter Zeit vermehrt entstehen, noch keine Studie begegnet, die fehlerhafte Verschriftlichungen auf ihre Konformität zum herkunftssprachlichen Schriftsystem analysieren würde. Im Hinblick auf mögliche Transfererscheinungen und die Entwicklung der schriftsprachlichen Kenntnisse in zwei Sprachen könnte eine solche Analyse jedoch viel aufschlussreicher sein (z. B. ob Verschriftlichungen von mehrsprachigen Kindern in der Herkunftssprache ähnliche Schreibweisen wie die von muttersprachlichen Kindern aufweisen) als solche Fragestellungen, die auf orthographische Kenntnisse abzielen.

Bisher haben wir lediglich die sog. *basalen* Lese- und Schreibfähigkeiten in den Blick genommen. Um eigene Wünsche und Bedürfnisse in der schriftlichen Kommunikation befriedigen zu können, ist das Vorhandensein des notwendigen Wissens und der notwendigen Fähigkeiten auf der Ebene der an einer früheren Stelle bereits erwähnten konzeptionellen Schriftlichkeit für die Lernenden ausschlaggebend. Die *Textkompetenz*, auch *literale (Handlungs-)kompetenz* (Portmann-Tselikas 2003; Schmölzer-Eibinger 2008; Schmölzer-Eibinger et al. 2012) genannt, umfasst eine Reihe von Fertigkeiten, die es einem ermöglichen, einen angemessenen (kohärenten und leseradäquaten) Text zu produzieren (vgl. Riehl 2018). Dazu zählen neben dem entsprechenden Sprach- und Kommunikationswissen auch die Formulierungs- und Textmusterkompetenz, die für die Wohlgeformtheit eines Textes sorgen. Textmuster zeichnen sich durch eine für sie

jeweils charakteristische Makrostruktur (z. B. das *Pro-contra-conclusio*-Schema für argumentative Texte) sowie durch wiederkehrende sprachliche Elemente oder Routineausdrücke (z. B. Imperativ für eine Gebrauchsanweisung) aus. Die Konventionen für die Textmuster sind dabei sprach- und kulturspezifisch und stellen innerhalb einer Sprachgemeinschaft eine Diskurstadtition dar. Zum Beispiel zeigen Briefe, die auf Türkisch oder Griechisch verfasst werden, einen höheren Grad der Involvierung des Gesprächspartners (durch die Verwendung von Sprecher-Hörer-Deixis oder Selbstreferenz) als vergleichbare deutschsprachige Briefe. Anhand der Realisierung der Makrostruktur, des Diskursmodus (konzeptionelle Schriftlichkeit versus konzeptionelle Mündlichkeit) und der kommunikativen Haltung (Involvierung versus Distanzierung) werden in entsprechenden Studien insgesamt fünf Stufen der Textkompetenz vorgeschlagen (Yilmaz Woerfel et al. 2016; Riehl 2018): von stark konzeptionell mündlichen Verschriftlichungen mit einem hohen Involvierungsgrad und einer sich linear entwickelnden Makrostruktur bis hin zu konzeptionell schriftlichen Texten, die sich durch überwiegende Distanziertheit und eine formal-systematische Makrostruktur auszeichnen. Diese Kategorisierung wurde in einer Metastudie zur Erfassung der Textkompetenz von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit Italienisch, Türkisch und Griechisch als L1 eingesetzt (vgl. Riehl 2017). Allgemein konnte eine höhere Kompetenz in deutschen als in herkunftssprachlichen Textproduktionen festgestellt werden, die jedoch in beiden Fällen nicht über die Niveaustufe zwei hinausgeht. Die Textkompetenz in der L1 und in der L2 korrelierte sowohl im narrativen als auch im argumentativen Textbeispiel stark miteinander. Dies kann als Beleg dafür dienen, dass sich L1 und L2 bei der Entwicklung der Textkompetenz wechselseitig bedingen. Ferner konnte beobachtet werden: Bei einer fehlenden oder eingeschränkten Förderung der schriftlichen Entwicklung in der L1 werden kulturspezifische Textmuster von der L2 übertragen, sodass türkische oder griechische Texte unter Verwendung der eher für das Deutsche üblichen Distanzierungsstrategie (z. B. über Äquivalente zum unpersönlichen *man*) gestaltet wurden.

12. Worterkennungsmodele und natürliches Lesen

Bisher haben wir gezeigt, wie die Schriftsprachkenntnisse eines mehrsprachigen Sprachnutzers dynamisch entstehen und sich dieser Prozess an den schriftsprachlichen Produktionen rekonstruieren lässt. Abschließend sei noch kurz auf die Frage eingegangen, wie man in Echtzeit von visuell-räumlichen Symbolen zur Bedeutung kommt und welche Rolle Unterschiede in den Schriftsystemen von mehrsprachigen Lesern dabei spielen. In Modellen der Worterkennung, die bereits in den

1980er Jahren entstanden sind und die Forschungslandschaft auch heutzutage prägen, spricht man von zwei möglichen Zugängen, oder Pfaden, zur lexikalischen Bedeutung („lexical access“). Je nach Modell wird entweder von zwei alternativen Pfaden für bekannte und unbekannte Wörter gesprochen (vgl. das sog. *Dual-Route* Modell (Coltheart et al. 1993; Coltheart 2005) oder von der Wortrepräsentation, die sich auf der orthographischen, phonologischen und lexikalischen Ebene verteilt und über viele ineinandergreifende Verbindungen aktiviert wird, die sich in ihrer Stärke unterscheiden (vgl. das *triangulare* Modell (Seidenberg et al. 1989), in dem kein dichotomer Unterschied zwischen regelmäßigen und unregelmäßigen Schreibweisen gemacht wird, die sich auf die Effizienz der Worterkennung unterschiedlich auswirken).

Eine interessante Frage, die man sich im Kontext der Koexistenz von zwei Schriftsystemen stellen kann, ist, ob sie sich beide in einem mentalen Raum befinden. Dann müsste es bereits auf der sub-lexikalischen Ebene zu einer Ko-Aktivierung von nicht-zielsprachlichen lexikalischen Bedeutungen kommen. Iakovleva et al. (2015) haben russisch-englisch bilinguale Erwachsene untersucht, die ein vergleichbar gutes Niveau in beiden Sprachen hatten und die beider Schriftsysteme mächtig waren. Trotz der offensichtlichen Unterschiede haben die lateinische und die kyrillische Schrift einige Schriftzeichen in ihrem Inventar, die visuell sehr ähnlich sind (vgl. z. B. lat. <g>, <r>, <m>, <u> und kyr. <д>, <г>, <т>, <и>). Allerdings sind sie je nach Schriftsystem oft unterschiedlich phonologisch belegt, wobei es auch solche gibt, die die gleiche Graphem-Phonem-Korrespondenz haben. Für eine Worterkennungsaufgabe haben Iakovleva et al. (2015) Übersetzungsäquivalente (sog. „cognates“) ausgesucht, die sich in ihrer schriftlichen Form in beiden Sprachen ähnelten. Dabei bestanden diese Proben überwiegend aus Einheiten, die in den beiden Sprachen die gleiche (z. B. <koala>) oder jeweils unterschiedliche (z. B. <guru>) Lautungen haben. Der sonst häufig zu beobachtende zwischensprachliche Bedeutungsähnlichkeitseffekt war größer für die Proben mit übereinstimmenden Korrespondenzen als für diejenigen, die sich in der phonologischen Realisierung unterschieden haben. Die Reaktionszeitverzögerung im zweiten Fall könnte dadurch erklärt werden, dass die phonologische Repräsentation in der Sprache, die keine Untersuchungssprache war, mit aktiviert wurde und zur Aktivierung der ggf. abweichenden lexikalischen Bedeutung führte, die dann mit der intendierten Bedeutung im Wettlauf steht. Eine erleichterte Verarbeitung durch eine zwischensprachliche Bedeutungsähnlichkeit kommt für L1 und L2 jedoch nicht im gleichen Ausmaß vor und unterliegt weiteren Faktoren (z. B. der Verbindung zwischen der lexikalischen Bedeutung und dem dahinter stehenden Konzept, die je nach Grad der Sprachbeherrschung unterschiedlich stark ausgeprägt sein mag),

die in weiteren Modellen berücksichtigt werden (vgl. z. B. *Revised Hierarchical Model*, Kroll et al. 1994).

In Studien zum natürlichen Lesen (Liversedge et al. 2016) wird zunehmend der Frage nach universalen und sprachspezifischen Eigenschaften des Leseverhaltens nachgegangen, je nach Art der Schrift (visuell-räumliche Ausgestaltung der Schriftzeichen; Transparenz der Orthographie etc.) sowie nach charakteristischen Merkmalen der jeweiligen Sprache auf anderen Ebenen der Sprachbetrachtung (z. B. Merkmale des Wortdesigns, die sich unmittelbar auf Wortlänge und Anzahl der Wörter im Satz auswirken). Im Kontext des fremdsprachlichen Lesens konnten in neueren Studien (Demareva et al. [in Vorb.]) Unterschiede im Leseverhalten von erwachsenen Lesern beobachtet werden, je nachdem ob sie den Texten in ihrer L1 oder in ihrer L2 ausgesetzt waren. In einer Eye-Tracking-Studie zeichnete sich ihr L2-Leseverhalten durch deutlich längere Fixationen und kürzere Sakkaden aus. Dies ist ein Zeichen dafür, dass geübte Leser bei L2-Texten länger brauchen, um aus dem jeweiligen Betrachtungspunkt Informationen zu entnehmen. Zugleich bewegen sie sich durch den L2-Text in kleineren Abschnitten fort als in einem identischen L1-Text. Seitens der Leser mit ausgeprägteren L2-Kenntnissen konnte dabei ein effizienteres L2-Leseverhalten beobachtet werden. Allerdings bedarf es weiterer Untersuchungen von L1-L2 Sprachpaaren, die sich in Aspekten wie visuell-räumlichen Eigenschaften von Schriftzeichen, Transparenz der Orthographie oder Schriftsystemtyp unterscheiden, um universelle Parameter des L2-Leseverhaltens zu bestimmen.

13. Ausblick

Im vorliegenden Beitrag haben wir einen Einblick in die Schriftlinguistik als einen wichtigen Bereich der Linguistik gegeben. Dabei sind wir im Rahmen der Modularen Schriftsystemtheorie auf wesentliche Aspekte des deutschen Schriftsystems eingegangen und haben diese mit zahlreichen Beispielen veranschaulicht. Wiederum andere Aspekte (z. B. ausgewählte Wort- und Wortgruppenschreibungen; Satz- bzw. Äußerungsschreibungen sowie pragmatische und stilistische Schreibungen) konnten wir jedoch nur kurz beleuchten. Die Entwicklung einer überschaubaren Darstellung der Schriftsysteme von weiteren Sprachen (z. B. Arabisch, Türkisch, Persisch, die typische Ausgangssprachen in KASA-Kursen sind) und deren Vergleich würden den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen. Einige Eigenschaften (z. B. die Bezugsgröße des Sprachsystems, die mit diskreten Schriftzeichen realisiert wird), wonach sich Schriftsysteme typologisch unterscheiden können, haben jedoch Aufmerksamkeit bekommen. Weiterhin sind wir darauf eingegangen, welche Transfererscheinungen sich in den Schriftproduktio-

nen eines mehrsprachigen Schreibers beobachten lassen, je nachdem inwiefern Kenntnisse der Schriftsysteme beider Sprachen vorliegen. Transfererscheinungen kommen nicht nur für die basalen, sondern auch für die konzeptionellen Lese- und Schreibfähigkeiten zum Tragen. Für die Letzteren konnte zum Beispiel nachgewiesen werden, dass die Textkompetenz in der L1 und in der L2 stark korreliert ist.

Verschiedene Teilbereiche der Schriftlinguistik haben Schriftsysteme zum Gegenstand der linguistischen Analyse und betrachten sie aus verschiedenen Blickwinkeln. Wie folgendes Zitat verdeutlicht, können Schriftsysteme an sich auch als Ergebnisse erfolgreichen linguistischen Arbeitens angesehen werden:

„Writing systems are by their nature linguistic analyses, [and remarkably successful ones]. It would be remarkable if a system operating on structures incongruent with actual linguistic structures were to be learnable with the degree of fluency that readers of the world’s writing systems routinely acquire. The variety of the world’s writing systems thus provides a laboratory for phonological and morphological inquiry.“
(Gnanadesikan 2017: 16)

Das Potenzial zur phonologischen und morphologischen Analyse, das die Auseinandersetzung mit einem Schriftsystem mit sich bringen kann, könnte auch im Sprachunterricht einen Anreiz bieten. Experimentelle Schreibweisen der Lernenden, die hierbei zustandekommen, können nicht nur einen Einblick in die Strategien geben, auf die die Lernenden bei der Schriftaneignung zurückgreifen, sondern auch als Ressource dienen, um metasprachliche Reflexionsprozesse zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Schriftsystemen anzuregen. Empfehlenswert wäre jedoch, stets auf orthographisch korrekte Schreibungen sowohl in Deutsch als auch in der jeweiligen L1 hinzuweisen.



A	Grammatik	117
	<i>Nadine Al-Khafagi</i>	
B	Lernstrategien	135
	<i>Tuğba Bektaş</i>	
C	Redemittel	147
	<i>Mary Matta</i>	
D	@lphabetisierung	157
	<i>Britta Marschke</i>	

A | Grammatik

Nadine Al-Khafagi

Grammatik ist ein abstraktes System, das nicht einfach erklärt werden kann. Besonders bei Menschen, die kaum oder wenig Schulerfahrung haben, fehlt oft Wissen darüber, wie Sprache als System funktioniert. Wie kann solchen Lernenden erfolgreich Grammatik vermittelt werden, ohne dass die Lernenden überfordert sind? Diese Frage ist Ausgangspunkt dieses Artikels.

Ein wichtiges Lernziel in der zweitsprachigen Alphabetisierung ist das sprachliche Können (implizites Können), welches bei der Vermittlung der Grammatik an erster Stelle stehen sollte. In Deutschkursen für gering literalisierte Lernende müssen andere Methoden verwendet werden als in Kursen für lernerfahrene und akademische Lerner*innen, da das explizite Wissen zu Sprache und Grammatik ein anderes ist. Die Lernenden müssen das grammatikalische Phänomen verwenden können.

*„Grammatik erwirbt ein Sprecher nur funktional, d. h. in der Sprachanwendung, mit der Motivation einer realen Redeabsicht.“
(Engin 2004: 26)*

Wie kann das mündliche Deutschlernen bei der Zielgruppe der Geringliteralisierten bestmöglich gefördert werden? Das Projekt KASA hat sich intensiv mit den Themen Grammatik und Grammatikvermittlung auseinandergesetzt und im Austausch mit Karen Schramm als wissenschaftliche Begleitung ein Konzept entwickelt hat, wie Grammatik im Unterricht induktiv und kleinschrittig vermittelt werden kann. Induktiv heißt, dass aufgrund der Beobachtung von Einzelercheinungen die Regel von den Lernenden selbst entdeckt wird. Im Gegensatz dazu steht das deduktive Vorgehen, bei welchem zunächst die Regel präsentiert wird und die Lernenden sie dann anwenden. Das induktive Verfahren hat den Vorteil, dass die Lernenden das Phänomen selbst erkennen und mit eigenen Worten beschreiben, und dies führt zu einer intensiven und nachhaltigen Auseinandersetzung mit der Sprache. Bei der induktiven Erarbeitung der Grammatik verstärkt sich das autonome Vorgehen der Lernenden und entwickelt so das Bewusstsein von Sprache (Gwiasda 2015).

Besonders die Möglichkeit kontrastiv zu arbeiten und Grammatikphänomene des Deutschen mit der eigenen Herkunftssprache zu vergleichen, ermöglicht den Lernenden ein besseres Verständnis. Wenn das grammatikalische Phänomen nicht

kontrastiv behandelt werden kann, wird die Herkunftssprache zumindest zur Übersetzung und Erklärung herangezogen. Wie das folgende Zitat eines Lerners zeigt, kann das motivierend für die Lernenden sein, da schneller Erfolgserlebnisse eintreten.¹

„Deutschlehrer spricht immer Deutsch, natürlich verstehen wir Deutsch nicht. Aber jetzt spricht unser Lehrer Türkisch, danach Deutsch, und wir verstehen mehr. Wir können mehr Fragen stellen. Das ist uns sehr wichtig. Ich habe vielleicht hundert Mal Präpositionen gehört, aber das erste Mal habe ich es hier richtig verstanden. Ich habe immer Akkusativ, Nominativ, Präpositionen, Neutrum gehört aber nie verstanden. Jetzt verstehe ich es.“

In diesem Beitrag wird erklärt, wie das Thema Grammatik aufbereitet wurde und welche Möglichkeiten es gibt, Grammatik im Unterricht zu erläutern und zu erklären. Außerdem wird das Konzept zur induktiven Grammatikvermittlung dargestellt und einige Beispiele werden gezeigt, die als Inspiration dienen können.

1. Grundlagen der Grammatik

Das Projekt KASA hat sich mit der Frage beschäftigt, wie Grammatik verständlicher für die Zielgruppe vermittelt werden kann. Im KASA-Lehrwerk wurden 34 grammatikalische Themen eingeführt, die im „Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs“ (Feldmeier 2015) des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zu finden sind. Die Integrationskurse nach dem Konzept sind in verschiedene Module aufgebaut, die sich an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) orientieren. Sprachziel nach Ende des Integrationskurses mit Alphabetisierung ist B1, realistischerweise wird A2.2 angestrebt. Die eingeführten grammatikalischen Einheiten entsprechen den Modulen 1 und 2 des Konzeptes des BAMF. Im Konzept werden in den Curricularen Anhängen verschiedene Progressionsmöglichkeiten für die jeweiligen Module der Kurse empfohlen.² Diese Progressionen wurden vom KASA-Projekt übernommen und weiter ausgebaut: Die Grammatikthemen wurden in kleineren Schritten eingeführt, sodass die angesprochene Zielgruppe sich der Grammatik langsamer nähern kann. Die Projekterfahrung hat gezeigt, dass die grammatikalischen Lernziele des BAMF-Curriculums für die Zielgruppe bei KASA schwer zu erreichen

¹ Das folgende Zitat stammt von einem türkischsprechenden Teilnehmer eines KASA-Kurses in Braunschweig.

² Die Progressionsmöglichkeiten des BAMF sind sehr nahe an den Kann-Beschreibungen des GER.

sind. Die meisten Teilnehmenden sind nicht schriftkundig, verfügen über kaum bis wenig Schulerfahrungen und Deutschkenntnisse.

Kursabschnitt 1 im Basis-Alpha-Kurs (100 UE)

Grammatik

- Bestimmte Artikel im Nominativ
- Personalpronomina (1., 2. Person Sg./ 1., 3. Person Pl.)
- Singular und Plural
- Feste Wendungen mit Präsens
- Verneinung mit nicht und kein (Negativartikel)
- Aussagesatz
- Persönlich bedeutsame W-Fragen als feste Wendungen („Wie heißen Sie?“, „Woher kommst du?“ etc.)
- Das Verb sein (ich, Sie und du)
- Präpositionen in und aus in festen Wendungen („Ich komme aus“, „Ich wohne in“ etc.)
- Unbestimmte Artikel im Nominativ
- Nullartikel
- Possessivartikel in festen Wendungen („Mein Sohn heißt...“)
- Personalpronomina
- Endungen zur Erkennung des Genus
- W- und Ja/Nein-Fragen
- Das Verb sein (restliche Formen in Präsens)
- Das Verb haben in festen Wendungen („Ich habe zwei Kinder“)
- Konjunktiv II von mögen: „möchte“
- Verbkonjugation Präsens für regelmäßige Vollverben
- Imperativ in festen Wendungen („Kommen Sie, bitte!“, „Setz dich!“)
- Konnektoren
- Wortbildung (Vorsilbe + Substantiv), z. B. Name und Vorname

Quelle: Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs (Feldmeier 2015: 167)

Zu Beginn eines Kurses werden neben der Buchstabeneinführung schrittweise mündlich feste Wendungen vermittelt, die verschiedene grammatikalische Phänomene aufgreifen. So erlernen die Teilnehmenden im ersten Schritt mündliche Äußerungen und können diese dann im weiteren Verlauf weiter festigen, indem sie später das grammatikalische Phänomen fokussieren.

Infobox Mündlichkeit im Projekt KASA

Im Projekt KASA steht die Mündlichkeit vor der Schriftlichkeit. Besonders bei Menschen mit Alphabetisierungsbedarf ist es oft einfacher mündlich etwas zu vermitteln. In den ersten Lektionen des KASA-Lehrwerks werden feste Wendungen wie „Wie heißt du?“, „Wie heißen Sie?“, „Wie geht es dir?“, „Woher kommst du?“ eingeführt. So lernen die Teilnehmenden wichtige W-Fragen, Höflichkeitsformeln und Frage- und Antwortsätze und können aktiv den mündlichen Sprachgebrauch üben. Die Teilnehmenden lernen für sie persönlich wichtige Sätze, die sie täglich verwenden können. Erst im späteren Verlauf des Unterrichts können diese Frage- und Antwortsätze wieder aufgegriffen und in syntaktischer Hinsicht erklärt werden. Die Teilnehmenden besprechen dann ein Grammatikphänomen anhand von ihnen bekannten Äußerungen.

*„Ich finde es wichtig, dass man Sätze für den Alltag auswendig lernt. Für die alltägliche Anwendung z. B. im Supermarkt, beim Arzt oder beim Termin ausmachen. Diese Sätze helfen uns mehr als Grammatik. Das ist meine Meinung.“
(Kursteilnehmerin, 32 Jahre)*

Im Alphabetisierungsunterricht muss besonders darauf geachtet werden, dass kleinschrittig gearbeitet wird, um allen Lernenden gerecht zu werden. Kleinschrittig heißt, dass sich auch ausgiebig Zeit gelassen wird, das grammatikalische Phänomen zu bearbeiten. Die Progression geht schrittweise von einfachen zu schwereren Phänomenen vor.

Eine kurze Recherche³ zu den Erstsprachen der Teilnehmenden kann der Lehrkraft einen wichtigen Einblick geben. Sie erfährt, welche grammatikalischen Phänomene es in den jeweiligen Erstsprachen gibt und welche nicht.

³ Das Kompetenzzentrum „proDaZ“ der Universität Duisburg – Essen hat verschiedene Herkunftssprachen zusammengestellt: <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php>. Außerdem gibt es weitere verschiedene Online-Steckbriefe der Schule Mehrsprachigkeit: <https://www.schule-mehrsprachig.at/sprachensteckbriefe>. Auch die Uni Leipzig hat im Bereich der Phonetik kontrastive Studien in verschiedenen Sprachen online herausgebracht: https://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/phonlehre_700a.htm.

Infobox Die deutschen Artikel im Nominativ

Der deutsche Nominativ hat für die drei Genera im Deutschen „der“, „die“, und „das“ als Artikel. Sie wollen dieses Phänomen in einem heterogenen Kurs mit verschiedenen Erstsprachen vermitteln? Dabei hilft eine Recherche über die Erstsprachen:

Im Türkischen gibt es keine Artikel, im Persischen (Dari), Russischen, Swahili gibt es ebenfalls keine. Soranî und das Südkurdische haben ein Definitheitssuffix, im Kurmancî gilt ein Substantiv als bestimmt, solange kein Unbestimmtheitsuffix angehängt wird. Arabisch hat einen Artikel für zwei Genera. Tigrinya hat zwei Artikel: für das maskuline und das feminine Substantiv.

Eine solche Recherche erbringt folgende Einsicht: Es gibt Sprachen, die keinen Artikel oder kein Definitheitsmerkmal aufweisen. Das bedeutet, dass das Konzept eines Artikels für einige Teilnehmenden nicht bekannt ist. Andere Sprachen unterscheiden nur zwei Genera, maskulin und feminin. Das bedeutet also, dass das Neutrum schwierig verständlich sein wird. Diese zwei Punkte können als Anhaltspunkte dienen, um die Artikel im Nominativ einzuführen. So sind Sie als Lehrkraft sensibilisiert und wissen um die Stolpersteine der Lernenden. Die Mühe lohnt sich auch deshalb besonders, weil in den Alphabetisierungskursen oft die gleichen Erstsprachen auftauchen. Scheuen Sie sich auch nicht, die Teilnehmenden zu fragen und sie als Experten einzusetzen.

Die kontrastive Vorgehensweise kann für viele verschiedene grammatikalische Phänomene ähnlich sein. Eine Lernende mit der Herkunftssprache Persisch sagte es in diesen Worten:

„Die Lehrkraft erklärt alles, besonders die Grammatik, zuerst auf Persisch und dann auf Deutsch. Das hilft mir. Wenn die Lehrkraft nur auf Deutsch spricht, brauchen wir mehr Zeit. Wir müssen zuerst einmal wissen, was die Wörter bedeuten. Wenn die Lehrkraft auf Persisch spricht, sparen wir uns diese Zeit.“
(Kursteilnehmerin, 62 Jahre)

In der Arbeit in KASA-Alphabetisierungskursen sowie der speziellen Zielgruppe hat sich die induktive Grammatikvermittlung als sehr effektiv herausgestellt.

2. Induktive Grammatikvermittlung



Abb. 2IA.1: Die fünf Phasen der Grammatikvermittlung

Das KASA-Projekt nutzt zur Grammatikvermittlung ein induktives Vorgehen und das selbstentdeckende Lernen. Teilnehmende lernen durch logische Schlussfolgerungen und leiten selbst Thesen und Regeln ab, die sie an Sprachbeispielen wie z. B. in Texten, Dialogen und anderen Aktivitäten entdeckt haben. Die Lehrkraft gibt Impulse und leitet die Lernenden an, die wiederum die Regel selbst erkennen (Gnutzmann et al. 2021). Für die KASA-Konzeption wurden gemeinsam mit Karen Schramm zehn Schritte zu einer solchen Grammatikvermittlung entwickelt, die im Folgenden vorgestellt werden.

Der **erste** Schritt der Grammatikvermittlung beginnt mit dem Lernziel des Hörverstehens. Hier unterscheiden wir drei Teilschritte: vor dem Hören, während des Hörens und nach dem Hören.



Abb. 2IA.2:
Symbol:
Hörverstehen

Der Grammatikbezug findet durch ein sogenanntes Inputflooding statt. Inputflooding meint das häufige Auftauchen eines grammatikalischen Phänomens, welches den Lernenden ohne Erklärungen in verschiedenen Beispielen begegnet. Man „flutet“ die Personen also mit einem bestimmten Phänomen in der Hoffnung, dass sie unbewusst das Phänomen analysieren und aufnehmen werden (Balcom et al. 2015).

Man „flutet“ die Personen also mit einem bestimmten Phänomen in der Hoffnung, dass sie unbewusst das Phänomen analysieren und aufnehmen werden (Balcom et al. 2015).

Der erste Teilschritt beinhaltet die Aktivität „Vor dem Hören“. Hier wird inhaltliches Vorwissen zum Hörtext aktiviert und man steigt in das Thema ein. Dieser Schritt passiert nur mündlich. Empfohlen wird die Herangehensweise mit einem Video, einem Foto oder einer Fotogeschichte. Mündlich können die Lernenden oft mehr als im Schriftlichen. Es kann auch mit der Muttersprache gearbeitet werden, die dann übersetzt werden kann. Die Teilnehmenden sprechen in dieser Phase über den Inhalt.

Ein Beispiel aus den Gesundheitsthemen mit dem Thema „Die ambulante Pflege“ zeigt, wie dieser Teilschritt umgesetzt werden kann.⁴ Ohne viel Schrift, aber mit verschiedenen Bildern werden die Lernenden zum Sprechen angeregt und können so ihr Vorwissen verwenden, um in das Thema einzusteigen (s. Abbildung 2IA.3).

⁴ Die Online-Materialien zu Gesundheitsthemen sind hier zu finden: <https://abc.giz.berlin/>.

1

Die ambulante Pflege

1 Die ambulante Pflege

1. Sprechen Sie über die Fotos.

1954

2020

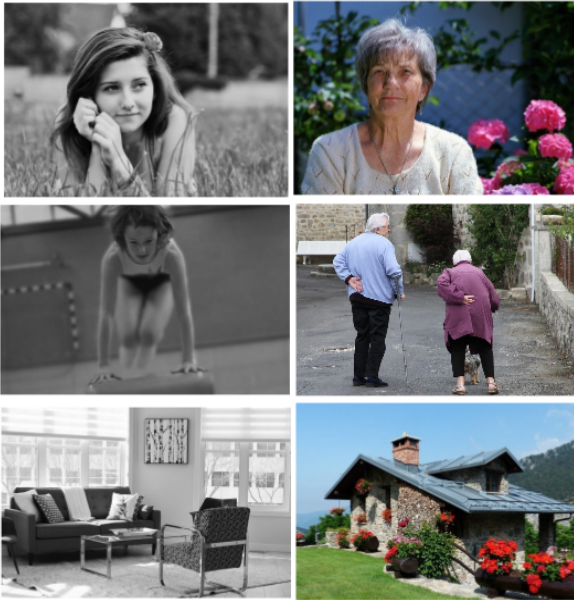


Abb. 21A.3: Einstieg mündlicher Gebrauch „haben“ und „hatten“

Der zweite Teilschritt erfolgt dann „Während des Hörens“.⁵ Hier kann mittels einer Fotogeschichte oder eines Fotos der entsprechende Hörtext eingeführt werden. Sollte für den ersten Schritt ein Video ausgewählt worden sein, so kann das Video wieder verwendet werden. Die Lernenden hören dabei das grammatikalische Phänomen, ohne dass es explizit thematisiert wird. Der Sprechtext beinhaltet also das grammatikalische Phänomen, aber der Fokus ist immer noch auf dem Inhalt. Es

⁵ Hörbeispiele und Videos finden sich in unserem Lehrwerk am Anfang jeder Lektion.

empfiehlt sich, mehrere Hörunden zu etablieren, um sicherzugehen, dass die Lernenden den Text immer besser verstehen. Dazu werden die verschiedenen Hörstile eingesetzt: global, selektiv und detailliert.

Der letzte Teilschritt „Nach dem Hören“ besteht darin, dass die Lerner*innen die Situation, die sie gesehen und gehört haben, besprechen. Die Lehrkraft leitet das Gespräch, setzt auch das grammatikalische Phänomen ein, ohne dass die Teilnehmenden sich dessen bewusst sind.



Abb. 2IA.4:
Symbol: Sprechen

Der **zweite** Schritt konzentriert sich auf die Fertigkeit Sprechen. Hier sollen grammatikalische Erscheinungen in alltagsbezogenen Äußerungen auswendig gelernt werden, ohne dass das Phänomen erklärt wird. In diesem Schritt soll der Gebrauch vorweggenommen werden. Das kann auf reproduktive Weise passieren, indem Minidialoge auswendig gelernt und nachgesprochen werden, oder in gelenkter Weise, indem feste Wendungen oder Übungen vorgegeben werden, die eine geringe Fehlerhäufigkeit aufweisen. Der Gebrauch von festen Wendungen in diesem Schritt ist vorteilhaft. Besonders Gruppenarbeit oder Partnerarbeit können dazu genutzt werden. Diese mündlichen Übungen können am Ende in die Phase des freien Sprechens übergeleitet werden, indem die Lernenden selbst Dialoge sprechen und das grammatikalische Phänomen verwenden können.

Das Thema „Die ambulante Pflege“ wird mit dem zweiten Teilschritt Sprechen fortgesetzt. Es wird Wortschatz geübt, damit die Teilnehmenden weiter mündlich ihr Vorwissen aktivieren, aber auch neues lexikalisches Wissen erwerben. Die Lehrkraft gibt Impulse und steuert das Sprachgeschehen.



Abb. 2IA.5:
Symbol: Leseverstehen

Nachdem viel mündlich gearbeitet wurde, wird im **dritten** Schritt die Schriftlichkeit eingeführt. Das nächste Lernziel ist nun das Leseverstehen. Der Lesetext, der eingeführt wird, sollte einen Zusammenhang mit dem Foto, der Fotogeschichte oder dem Video haben, so dass weiter auch inhaltsorientiert gearbeitet werden kann. Vor dem Lesen sollte wieder eine Aktivierung des Vorwissens stattfinden.

„Während des Lesens“ sollen die Teilnehmenden auch verschiedene Lesestile erleben, die die Lehrkraft mit verschiedenen Fragen einleitet. So kann das globale Lesen durch Fragen nach bestimmten Schlüsselbegriffen initiiert werden. Beim selektiven Lesen können die Teilnehmenden dann bestimmte Informationen markieren oder unterstreichen. Beim detaillierten Lesen wird der Text Satz für Satz gelesen, um den Text in seinen Einzelheiten zu verstehen. Das

kann im Plenum gemeinsam durchgeführt werden. In dieser Phase soll der Grammatikbezug auch durch Inputflooding fortgesetzt werden: Das grammatikalische Phänomen taucht im Text auf und die Teilnehmenden nehmen es unbewusst auf.

3. Was haben alte Menschen? Schreiben Sie und ergänzen Sie.

Alte Menschen haben Erfahrung.	_____Rente.
Alte Menschen haben_____	_____Zeit.
_____	_____Freude.
_____	_____
_____	_____

4. Lesen Sie.

Pflege hat eine große Bedeutung in Deutschland. Pflegedienste haben nicht genug Pflegerinnen und Pfleger. Alte Menschen haben Probleme beim Gehen, Einkaufen und Waschen. Sie haben oft auch Krankheiten und sind pflegebedürftig. Sie haben die Möglichkeit, Pflegegeld zu beantragen. Man hat eine Pflegeversicherung über die Krankenkasse.

Der pflegebedürftige Mensch hat die Wahl beim Pflegedienst:

1. Pflege zu Hause?
2. Pflege in einem Pflegeheim?

die Möglichkeit	imkan	الإمكانية	امكان
der Pfleger	hasta bakıcı	الممرض	پرستار مرد
die Pflegerin	kadın hasta bakıcı	الممرضة	پرستار زن
pflegebedürftig	bakıma muhtaç	محتاج إلى الرعاية	نیازمند به پرستاری

Abb. 21A.6: Einführung von „haben“ und „hatten“ in der proximalen Höflichkeitsform

Die Aufgaben werden durch Fragen der Lehrkraft, z. B. „Was haben alte Menschen?“, eingeleitet und durch die Lernenden schriftlich ergänzt. Dann werden die Lernenden angeleitet Wörter mit „Pflege“ zu unterstreichen (s. Abbildung 21A.6

Nummer 4). Das Wortfeld „Pflege“ mit den Begriffen „pflegebedürftig“, „Pfleger“, „Pflegeversicherung“ etc. wird nachfolgend übersetzt.

Der Dialog in der Lektion „Die ambulante Pflege“ illustriert die Vertiefung des Grammatikthemas „haben“ im Präteritum.

5. Lesen Sie.

Eva Heine und ihre Enkelin Lena sehen sich alte Fotos an.

Schau Lena, ich habe hier meine alten Fotos.

■ **Sehr schön, Oma. Hattest du braune Haare?**

Ja, ich hatte damals braune Haare.

■ **Und hier: Was machst du auf diesem Foto?**

Ja, das ist sehr alt. Ich hatte Sport in der Schule. Ich hatte hier Turnen.

■ **Das ist toll.**

Ja, ich hatte großes Talent. Ich habe jetzt leider Rückenschmerzen.

■ **Hattest du früher eine kleine Wohnung?**

Ja, ich hatte eine kleine Wohnung in der Leinestraße.

■ **Du hast jetzt ein großes Haus mit Garten. Ich liebe deinen Garten.**

Ich auch!

Abb. 21A.7: Einführung von „haben“ und „hatten“ in der ersten Person Singular



Abb. 21A.8:

*Symbol:
Formfokussierung*

Der **vierte** Schritt ist der wichtigste Schritt: Hier erfolgt die Formfokussierung. In dieser Phase sollen die Lernenden über die Zielsprache nachdenken und sprechen. Hier wird Sprachbewusstheit aufgebaut, indem die Lernenden die Zielsprache analysieren, in ihre Erstsprache übersetzen und die beiden Sprachen vergleichen. Die Lehrkraft leitet diese Phase ein, indem bekannte Äußerungen und/oder Sätze aus der zweiten und dritten Phase wieder auftauchen. Nun sollen die Teilnehmenden diese in ihre Erstsprache übersetzen und es wird ver-

glichen. Die Lernenden werden gefragt: „Was ist anders?“ und „Was ist gleich?“. Fokussiert wird auf das grammatikalische Phänomen: Der Satz oder die Wörter sollen nicht nur verstanden werden, sondern die Veränderung des Wortes, in diesem Beispiel von „haben“ zu „hatten“, soll verstanden werden. Der „Aha!“-Effekt steht im Mittelpunkt: In dieser Bewusstmachung sollen die Lernenden das grammatikalische Phänomen selbst entdecken und, wenn möglich, selbst eine Regel formulieren. Für diese Phase ist es empfehlenswert, einen größeren Zeitrahmen einzuplanen, denn das Verständnis, welches sich in dieser Phase aufbaut, ist für das weitere Vorgehen wichtig. Um die Einsicht noch weiter zu festigen, kann anschließend mit vorstrukturierten Übungen gearbeitet werden.



Abb. 21A.9:

Symbol: Schreiben

In der **fünften** Phase wird die Fertigkeit Schreiben geübt. Vor dem Schreiben sollen die Lernenden mündlich auf das kommunikative Schreiben vorbereitet werden. Das kann mit Spielen oder Übungen geschehen, die die Teilnehmenden dann in der Schreibphase aufgreifen können. Wichtig dabei ist es, zu beachten, dass reale kommunikative Texte entstehen, die wenig Möglichkeiten für Fehler bieten. Das können Einkaufszettel, kleine Notizen oder Rezepte sein. Der Text sollte für die Lernenden einen Mehrwert haben. Authentische Texte, die immer wieder verwendet werden können, sind für die Lernenden essenziell, denn sie können damit einen Bezug zu ihrem Leben und Alltag herstellen. Durch die Übersetzung einzelner geschriebener Sätze, die gemeinsam mit der Lehrkraft erstellt wird, kann mit der Herkunftssprache verglichen werden. Teilnehmende erkennen so beispielsweise die Bedeutung des Wortes „haben“.

Die ersten fünf Phasen bilden das Grundgerüst der Grammatikvermittlung nach KASA. Die fünf beschriebenen Phasen wiederholen sich in der weiteren Progression, können aber je nach Phänomen in einer anderen Reihenfolge angeordnet sei. Nun können individuell bezogen auf das jeweilige Thema die verschiedenen Schritte variieren: Der Schwierigkeitsgrad steigt dabei kontinuierlich an. In den Phasen sechs bis zehn wird dasselbe grammatikalische Thema behandelt, nun aber in komplexerer Weise.

Beim erweiterten Hörverstehen wird im Vergleich zur ersten Phase ein erweitertes grammatikalisches Formeninventar verwendet, es kommen nun Verbformen in anderen Personen vor, aber die Herangehensweise bleibt gleich: Es erfolgt ein Inputflooding mit dem grammatikalischen Phänomen durch verschiedene Hörmedien wie Video- und Audiodateien. Die verschiedenen Hörstile sollen auch hier berücksichtigt werden und die Teilnehmenden bauen ihren Wortschatz weiter auf.

Das Sprechen soll ebenfalls erneut gefördert werden: Durch Auswendiglernen grammatikalischer Erscheinungen ohne Formfokussierung („vorwegnehmender Gebrauch“) sollen die Lernenden weiter das Sprechen üben.

Im Schritt Leseverstehen wird das grammatikalische Phänomen schriftlich durch Inputflooding wiederholt. Der Wortschatz wird erweitert und die Lernenden vertiefen das grammatikalische Phänomen.

Bei der Formfokussierung wird gezielter gearbeitet als in der vorherigen Phase. Die Lernenden machen Übungen und Aufgaben, die vorstrukturiert sind und entdecken die fraglichen Grammatikstrukturen. Diese werden als Ganzes erkannt und wenn möglich in die eigene Erstsprache übersetzt.

Abbildung 2IA.10 zeigt einen Text, der inhaltlich ähnlich dem in der ersten Lese-Phase ist, aber hier wird die Progression in Bezug auf das grammatikalische Thema deutlich: Der Text beinhaltet das Präsens und das Präteritum, erneut mit dem Schwerpunkt der ersten Person Singular, allerdings in der direkten Abfolge „ich habe – ich hatte“ hintereinander.

10. Lesen Sie.

Eva Heine, 86 Jahre alt, erzählt: Ich hatte früher Probleme alleine. Ich hatte keine pflegenden Angehörigen. Ich habe jetzt Unterstützung vom ambulanten Pflegedienst. Ich hatte immer Bedenken: Was passiert, wenn ich krank bin und niemand ist da? Ich habe jetzt Ruhe und keine Angst mehr. Meine Pflegerin kommt jeden Tag. Ich hatte früher einen schlechten Schlaf. Aber ich habe jetzt einen guten Schlaf. Ich weiß, mein Pflegedienst ist da. Ich hatte früher keine Möglichkeiten, meine Medikamente zu nehmen. Ich habe jetzt keine Sorgen. Meine Pflegerin hilft mir.

der ambulante Pflegedienst	evlere hizmet veren hasta bakim servisi	خدمات الرعاية خارج دار الرعاية	خدمات پرستاری در منزل
die Bedenken passieren	çekinceler olmak	المخاوف حدث	ترديد اتفاق لغتان
die pflegenden Angehörigen	hastaya bakan yakınlar	الناس العاديون الذين يقومون بالرعاية	پرستار آشنا
die Sorge	endişe	القلق	نگرانی
die Unterstützung	destek	الدعم	حمایت

Abb. 21A.10: Vermittlung von „haben“ und „hatten“ in der ersten Person Singular im direkten Vergleich hintereinander.

Durch die Übungen soll eine Systematisierung erfolgen, die dann auch durch einen Grammatikkasten bestätigt wird. Nach der Einführung des Grammatikkastens können Aufgaben mit halb offenen Fragen folgen, damit die Lernenden das grammatikalische Phänomen einsetzen können (s. Abbildung 21A.11).

18. Grammatik

ich	habe	→	ich	hatte	wir	_____	→	wir	_____
du	_____	→	du	_____	ihr	_____	→	ihr	_____
er, sie es	_____	→	er, sie es	_____	sie	_____	→	sie	_____

Abb. 2IA.11: Regelerarbeitung von „haben“ und „hatten“ in allen Formen

Die Schreibphase gibt den Lernenden die Möglichkeit, frei und offen zu schreiben. Auch soll weiterhin darauf geachtet werden, dass der Inhalt persönliche Bedeutung für die Teilnehmenden hat. „Für wen schreibe ich das?“ und „Warum schreibe ich es?“ sind Fragen, die die Teilnehmenden und auch die Lehrkraft sich stellen sollen, wenn es zum Schreiben kommt. Nun soll das grammatikalische Phänomen ohne Vorstrukturierung eingesetzt werden. Die Kreativität der Lernenden ist gefragt.

3. Grammatik in den KASA-Materialien

In der Projektlaufzeit hat das KASA-Team verschiedene Lernmaterialien herausgebracht. 2019 wurden die KASA-Lehrwerke „Mit Türkisch/Mit Arabisch/Mit Persisch Deutsch lernen“ veröffentlicht. Die Lehrwerke beinhalten die Grammatikthemen der ersten 200 Unterrichtseinheiten (UE) nach dem „Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs“ des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF 2015). Da die Zielgruppe in den KASA-Kursen oft keine Buchstaben schreiben kann, beginnen die Lehrwerke zuerst mit der Buchstabeneinführung (vgl. Abschnitt 2IA.1 *Grundlagen der Grammatik*).

Wie schon im Abschnitt 2IA.2 *Induktive Grammatikvermittlung* beschrieben, beginnt man mit einer sehr einfachen Progression. So werden neben den Buchstabeneinführungen auch feste Wendungen mündlich mit den Teilnehmenden geübt. Im Laufe des Lehrwerks, nachdem die Teilnehmenden bereits eine große Anzahl an Buchstaben gelernt haben, beginnen kleine Grammatikeinheiten.⁶ Die Überlegung ist, dass die grammatikalischen Einheiten zu Beginn keine sehr große Rolle spielen sollen, da die Einführung der Buchstaben und das Erlernen von neuem Wortschatz den Vorrang haben sollen.

„Mir ist am wichtigsten, dass wir Wörter und ihre Bedeutungen lernen und Sätze bilden und ein bisschen Grammatik. Nicht viel Grammatik.“

⁶ Mehr Informationen hierzu sind im Kapitel 3IA.3 *Die Lehrmaterialien: Lehrwerke, Lehrkommentare und Zusatzmaterialien* zu finden.

*Das nutzt uns viel.“
(Kursteilnehmer, 36 Jahre)*

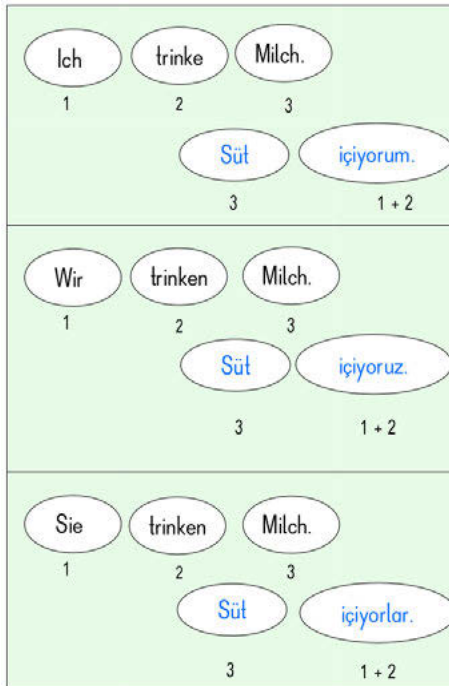


Abb. 21A.12: KASA-Lehrwerk „Mit Türkisch Deutsch lernen“ (Bektaş et al. 2019b: 96). Hier wird der Satzbau des Deutschen mit dem Türkischen verglichen. Dabei sollen Teilnehmende die unterschiedlichen Verbstellungen erkennen.

Neben den Lehrwerken gibt es weiterhin Zusatzmaterialien für fortgeschrittenere Lernende. Die grammatikalische Aufbereitung in diesen Materialien erfolgte nach der oben beschriebenen Konzeption der Grammatikvermittlung im KASA-Projekt. Die Materialien sprechen thematisch Gesundheitsthemen an, die mit verschiedenen grammatikalischen Phänomenen verbunden werden.⁷

Da im Laufe der Erstellung der Grammatikkonzeption die Lehrwerke des Projektes herausgegeben wurden und die neue Grammatikkonzeption in das bestehende Lehrwerk nicht eingebaut werden konnte, wurden ab 2020 Grammatikvideos gedreht. Die verschiedenen grammatikalischen Phänomene werden darin visuell,

⁷ Mehr Informationen hierzu sind im Kapitel 31A.3 *Die Lehrmaterialien: Lehrwerke, Lehrkommentare und Zusatzmaterialien* zu finden.

auditiv und vor allem induktiv aufbereitet. Die Konzentration hierbei liegt im authentischen Sprachgebrauch durch Dialoge, Beschreibungen und Erklärungen.



Abb. 2IA.13:
QR-Code zu den
Materialien

Die Grammatikvideos sind thematisch so aufgebaut, dass das grammatikalische Phänomen zunächst in natürlicher Sprachverwendung auftaucht. Der Aufbau der Videos folgt der Grammatikkonzeption: Zu Beginn wird mit einem mündlichen Einstieg gearbeitet. Das ist entweder ein Dialog, eine Bildbeschreibung oder eine Situationsbeschreibung. In diesem mündlichen Einstieg wird mit einem Inputflooding gearbeitet, bei dem den Lernenden der Gebrauch des grammatikalischen Phänomens gezeigt werden soll.

Nach einer kurzen mündlichen Erklärung des Themas wird auf schriftliche Weise das gesprochene grammatikalische Phänomen visuell dargestellt. Zu vielen Grammatikthemen gibt es unterstützende Grammatikvideos <https://abc.giz.berlin>.

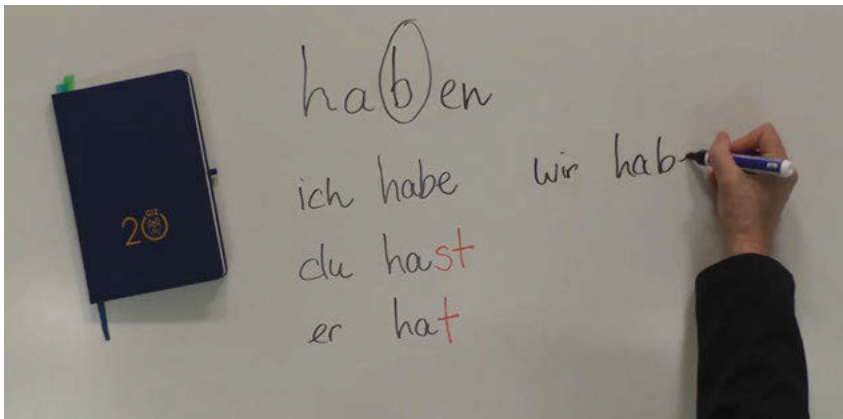


Abb. 2IA.14: Ausschnitt aus dem Grammatikvideo zum Thema „haben“

Reale Gegenstände werden bei der Formfokussierung genutzt, um das Verständnis zu sichern. Die Gegenstände werden mit Wortkarten auf Deutsch, Türkisch, Arabisch und Persisch versehen, bevor das grammatikalische Phänomen an schriftlichen Beispielen erklärt wird. Das passiert ebenfalls mit Wortkarten in den verschiedenen Sprachen: Es geht darum, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgezeigt werden. So werden alle drei Sprachen des KASA-Projektes mit dem Deutschen kontrastiert und durch einfache, kleinschrittige Darstellungen wird das Grammatikphänomen erklärt. Durch die klare Struktur und eine einfache Erklärung des Phänomens soll behutsam die Sprachbewusstheit

angebahnt werden: Die Lernenden können hier grundlegende Erfahrungen mit dem Nachdenken über grammatikalische Phänomene machen.



Ich habe ein Buch.
Kitabım var.
لدي كتاب.
من یک کتاب دارم.

I have a book.
I have a book.

Abb. 21A.15: Grammatikvideo „haben“ mit Sprachvergleich

Am Ende der Videos wird eine Zusammenfassung gegeben, die noch einmal einen Überblick bieten soll. Dazu wird eine sehr einfache Regel, die in alle drei Sprachen übersetzt wird, gezeigt.



Abb. 21A.16:
Tabelle der
Videothemen mit
den dazugehörigen
grammatikalischen
Phänomenen

Die Konzentration der Videos liegt zwar auf der Grammatik, dennoch sollten Themen auftauchen, die das alltägliche Leben in Deutschland widerspiegeln. So wurde mit jedem grammatikalischen Phänomen ein Thema verbunden, welches passt, zum Beispiel: Die bestimmten Artikel werden mit dem Thema „Frühstück“ verbunden; die Possessivpronomen „mein, meine“ werden mit dem Thema „Familie“ verbunden.

Die Videos wurden auf abz.giz.berlin hochgeladen und stehen den Lernenden kostenfrei zur Verfügung. Somit konnten die Lehrkräfte diese Videos an ihre Teilnehmenden weiterleiten. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden waren positiv. Da zur Zeit der Videoerstellung die Kurse online stattfanden, haben die Videos die Lernenden besonders unterstützt.

4. Didaktische Herausforderungen

Bei der Erstellung von Lehrmaterialien und besonders bei der Entwicklung der Grammatikvideos sind einige Schwierigkeiten deutlich geworden, die zeigen, wie herausfordernd die Vermittlung von abstrakten grammatikalischen Phänomenen sein kann. Viele grammatikalische Phänomene sind sehr kompliziert für den Alphabetisierungsbereich. Gerade im Alphabetisierungsbereich ist noch weitgehend ungeklärt, inwieweit eine explizite Grammatikvermittlung den mündlichen Spracherwerb unterstützt. Durch die induktive Herangehensweise sollen die Teilnehmenden einen eigenen Erkenntnisprozess durchlaufen. Das gelingt gut, wenn ein grammatikalisches Thema mit einem inhaltlichen Thema verbunden wird. Kombiniert mit einem Beispiel in der Herkunftssprache ist hier viel gewonnen.

Das Verstehen der Grammatikstrukturen im Deutschen ist das Ziel, die Videos dienen dabei als Hilfsmittel. Die BAMF-Vorgaben bezüglich grammatikalischer Lernziele sind für die Zielgruppe der Lernenden mit Alphabetisierungsbedarf komplex und kompliziert. Hinzu kommt, dass kein oder wenig Verständnis über abstrakte grammatikalische Strukturen vorhanden ist. Der Vergleich mit der Erstsprache zeigt Unterschiede und Abweichungen auf. Dafür sind Videos mit mehrsprachigen Erklärungen besonders geeignet.

Auch ist zu bedenken, dass bestimmte grammatikalische Phänomene erst viel später im Spracherwerb aktiv benutzt werden können und daher am Anfang nicht fehlerfrei gelernt werden müssen. Die Noticing-Hypothese besagt, dass die Lernenden durch das Erkennen eines Phänomens metakognitives Wissen aufbauen können. Sie erkennen ein Phänomen durch Inputflooding, müssen es aber nicht unmittelbar produzieren können (vgl. Truscott 2019). Die langsame Einführung in ein grammatikalisches Phänomen ohne den Anspruch einer Fehlerfreiheit ist lernförderlich.

Bei den Videos ist es wichtig, die Lernenden nicht zu überfordern und ihnen auf ihren Lernstand abgestimmtes zielgerichtetes Wissen zu vermitteln. Besonders in der Anfangsphase wird ein Phänomen nicht erklärt oder direkt angesprochen. Das sprachliche Niveau und die Sprachbewusstheit der Lernenden sollte stetig berücksichtigt werden.

B | Lernstrategien

Tuğba Bektaş

In einer Informations- und Wissensgesellschaft, die sich rapide verändert, wird dem Lernen über die Schulzeit hinaus ein hoher Stellenwert beigemessen. Informationen werden stets aktualisiert und neueste Erkenntnisse gelangen in Sekunden ins Internet, wo sie von allen abgerufen werden können. Es herrscht eine Informationsflut. Die Gesellschaft befindet sich im steten Wandel, berufliche Anforderungen verändern sich ebenso. Das Lernen ist in unterschiedlichen Kontexten und Formaten formell an Institutionen, aber auch informell, digital oder im Präsenzunterricht möglich und notwendig. Daher ist nach wie vor neben dem fachlichen Wissen vor allem die Kenntnis über den Umgang mit Wissen und neuen Informationen und deren Erwerbsmöglichkeiten erforderlich (vgl. Hellmich et al. 2009: 13 ff.). Für die Einarbeitung, Bewertung und Organisation des Wissens ist „Handwerkszeug“ vonnöten. Angesichts der Notwendigkeit der Anpassung an die gesellschaftlichen Veränderungen und Herausforderungen wird die Idee des lebenslangen Lernens als gesamtgesellschaftliches Ziel postuliert. Mit der Rolle der Lernenden, die im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen, die das Lernen aktiv mitgestalten und zum selbstständigen, autonomen Lernen befähigt werden sollen, kommt der Vermittlung von Lernstrategien eine große Relevanz zu. In Alphabetisierungskursen hört man von den Lernenden oft Aussagen wie: „Ich kann es mir nicht merken“ oder „Ich habe das vergessen“. Hier zeigt sich die Notwendigkeit von Strategien, insbesondere von Mnemotechniken¹, um bereits Erlerntes besser zu behalten. Im Folgenden wird kurz auf den Begriff Lernstrategien und auf einige ihrer Kategorisierungen eingegangen, worauf dann die Bedeutung von Lernstrategien beim Lernen und insbesondere bei der Alphabetisierung erläutert wird. Zum Schluss werden verschiedene Kategorien von Lernstrategien aus den Lehrwerken „Mit Arabisch/Türkisch/Persisch Deutsch lernen“ vorgestellt. Anhand eines jeweils konkreten Beispiels wird der praktische Einsatz dargestellt.

¹ Definition zu Mnemotechnik: „[Mnemotechnik] steht als Bezeichnung für die Benutzung sachfremder Lern- und Gedächtnishilfen zur leichteren Einprägung unterschiedlicher Lerninhalte“. (Mandl et al. 2006: 90).

1. Welche Lernstrategien werden bei KASA eingesetzt?

Um die Begrifflichkeiten zu klären, werden in diesem Abschnitt nach einer Definition von Lernstrategien einige Kategorisierungen, die für unsere Arbeit im Projekt KASA eingesetzt werden, vorgestellt. Als Lernstrategien werden „jene Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern“ bezeichnet (Mandl et al. 2006: 1).

Lernstrategien beinhalten Handlungsschritte, die erlernt und angewandt werden, um ein bestimmtes Problem beim Lernen zu lösen bzw. den Lernprozess zu unterstützen. Lernstrategien werden in der Literatur unterschiedlich kategorisiert. Mandl und Friedrich beschreiben vier Dimensionen zur Unterscheidung und Kategorisierung von Lernstrategien:

1. Primär- und Stützstrategien: Primärstrategien beziehen sich auf Strategien, die einen direkten Einfluss auf die Informationsverarbeitung haben, so dass die neue Information „besser verstanden, behalten, wieder abgerufen und transferiert werden kann“ (vgl. Mandl et al. 1992: 8). Beispielsweise wären Textzusammenfassungen in Worten oder graphischen Zeichnungen typische Primärstrategien, wohingegen Stützstrategien sich eher auf den motivationalen Aspekt des Lernens fokussieren, der sich indirekt auf den Informationsverarbeitungsprozess auswirkt, um diesen zu optimieren, wie z. B. die Gestaltung oder der zeitliche Ablauf eines Lernprozesses.
2. Allgemeine und spezifische Lern- und Denkstrategien: Allgemeine Strategien können mehrfach in vielen verschiedenen Lernsituationen, spezifische Strategien jedoch können nur bei einer bestimmten Art von Aufgaben oder Situationen eingesetzt werden (vgl. Mandl et al. 1992: 10).
3. Strategien für (bestimmte) kognitive Operationen: Diese Strategien sind gekoppelt an die Primärstrategien, dienen auch der Unterstützung von Informationsverarbeitungsprozessen, zudem sind sie bekannt unter den Bezeichnungen: Wiederholungs-, Elaborations-, Organisations- und Kontrollstrategien bzw. metakognitive Strategien (vgl. Mandl et al. 1992: 11 ff.).
4. Mikro-, Meso- und Makrostrategien: Hier geht es vor allen Dingen um eine hierarchische Zuordnung eingesetzter Strategien. Zu den Mikrostrategien zählen die genutzten elementaren Lerntechniken, zu den Mesostrategien die Lernstrategien an sich und zu den Makrostrategien die Lernstile und „grundlegende Einstellungen, Motive, Überzeugungen und Wertvorstellungen“ (Mandl et al. 1992: 15).

In den KASA-Lehrwerken, auf die konkreter im letzten Teil dieses Beitrags eingegangen wird, sind Strategien aufgegriffen worden, die sich an Mandl und Friedrich und dem Lernen aus Texten orientieren. Dabei wurde bei den Strategien eine Unterteilung in Gedächtnisstrategien, Hörstrategien, Lesestrategien (im Sinne einer Gebrauchsstrategie), Schreibstrategien, Interaktionsstrategien (Sprecherwechsel, Kooperieren, um Klärung bitten), und metakognitive Strategien vorgenommen, da die Zielgruppe Lernende mit Lese- und Schreibschwierigkeiten, aber auch mit wenig Deutschkenntnissen und Lernerfahrung sind. Die Lehrwerke von KASA werden durch didaktisch-methodische Hinweise für jedes Kapitel und jede Übung durch Lehrkommentare ergänzt. Hierbei finden sich auch Empfehlungen im Umgang mit der Einführung und Implementierung der Lernstrategien (vgl. Kapitel 31 A.3 *Die Lehrmaterialien: Lehrwerke, Lehrkommentare und Zusatzmaterialien*).

Beim ersten Schritt geht es um die Aktivierung des „strategischen Vorwissens“ des Lernenden hinsichtlich eines Lernproblems (Schramm 2017: 144). Im Anschluss wird die neue Strategie eingeführt, indem sie erklärt und modelliert und somit verständlich gemacht wird, dies geschieht anhand von z. B. Fragebögen, in denen angegeben wird, wie oft welche Strategie zum Einsatz kommt. Hier eignen sich auch Portfolioarbeit, Lerntagebücher oder auch ein Austausch in Klassengesprächen (vgl. Schramm 2017: 145). Im zweiten Schritt findet eine ausgiebige Einübung der neu eingeführten Strategie statt, bis sie automatisiert und eingeprägt wird (vgl. Schramm 2017: 145). Im dritten und letzten Schritt wird die Evaluation der genutzten Strategie vorgenommen. Hier wird erneut der Einsatz von Checklisten, Lerntagebüchern oder Klassengesprächen empfohlen. In diesem Schritt geht es vor allem darum, zu beurteilen, wie der Lernerfolg unter Einfluss der Strategienutzung war und ob die Strategie ins eigene Repertoire Eingang findet oder nicht. Die Entscheidung trifft der Lernende aufgrund seiner Erfahrungswerte (Schramm 2017: 146). Zum Ende werden die Lernenden ermutigt, die Strategie auch in Zukunft beim Lernen zu nutzen und es werden Anwendungsmöglichkeiten in konkreten Situationen aufgezeigt.

2. Warum sind Lernstrategien beim Lernen und in der Alphabetisierungsarbeit wichtig?

Der Einsatz von Lernstrategien kann dazu beitragen, die Informationen effizienter aufzunehmen und zu verarbeiten (vgl. Krapp 1993: 294). Lernstrategien helfen den Lernenden, sich ihres eigenen Lernens bewusst zu werden und dieses zu reflektieren. Sie können selbst eingesetzte Strategien kennenlernen, anwenden und bewerten, die für sie als effektiv erachteten Strategien auswählen, beibehalten und ihr eigenes Lernrepertoire aufbauen. Lernstrategien sind notwendig für nachhaltiges Lernen (vgl. Feldmeier 2015: 81 ff.). Die Eigenaktivität des Lernenden tritt in den Mittelpunkt. Somit schafft sie Lernerautonomie.

Der Einsatz von Lernstrategien ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig. Zum einen müssen Lernende über Wissen zu Sinn und Nutzen von Lernstrategien verfügen (vgl. Krapp 1993: 302). Sie müssen ihre eigenen Fähigkeiten selbst einschätzen können und sich ihrer Selbstwirksamkeit bewusst sein. Damit Lernstrategien sich effizient auf den Lernprozess auswirken können, müssen Lernende auch „Interesse am Lerninhalt“ mitbringen und auch die Art der Motivation (extrinsisch oder intrinsisch) ist maßgebend (ebd.). Die genutzten Strategien werden, angeleitet von der Lehrkraft, von den Lernenden evaluiert (vgl. Markov et al. 2015: 17 ff.), sodass sie reflektieren, welche Strategien sie auch in Zukunft beim Lernen einsetzen möchten und welche nicht.

In Alphabetisierungskursen befinden sich oft Teilnehmende, die zwar viele kompensatorische Strategien wie ein ausgeprägtes visuelles Erinnerungsvermögen entwickelt haben, aber bisher keine oder wenig Erfahrungen mit schulischem Lernen sammeln konnten. So können beispielsweise viele Lernende sich Straßenschilder oder Objekte zur Orientierung in der Stadt besonders gut einprägen, da sie sich diese als Bilder merken. Neben Schriftsprachkenntnissen muss daher auch das Lernen an sich mitgelernt werden. Lernstrategien werden von Schülerinnen und Schülern im Laufe ihrer Schullaufbahn über mehrere Jahre hinweg erworben, in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt und wiederholt trainiert, da die Vermittlung von Lernstrategien eines der Bildungsziele der Schulen ist (Hellmich et al. 2009: 13 ff.). Bei Menschen ohne Schulerfahrungen entfällt dieses Wissen, daher ist die Vermittlung von Lernstrategien am Anfang schwierig, aber empfehlenswert (vgl. Feldmeier 2015: 76 ff.).

Auch im KASA-Projekt schildern Lehrende auf der anonymen kollegialen Fallberatungsplattform, dass Lernende beispielsweise bereits Erlerntes wieder vergessen oder keine Mnemotechniken kennen bzw. dass die Notwendigkeit besteht, diese einzuführen (s. Abbildung 2IB.1, auch Beitrag 1IB.1 *Anforderungen und Erwar-*

tungen an Lehrkräfte in der Alphabetisierung). Das folgende Zitat zeigt beispielsweise diesbezügliche Fragen einer Lehrkraft an ihre Kolleg*innen:

*„Hallo, ich würde meinen Teilnehmer*innen gerne auch Techniken mitgeben, wie sie ihr eigenes Lernen organisieren können. Viele sind da ohne Erfahrung und wissen noch nicht einmal, wie man etwas auswendig lernen kann, wie macht ihr das eigentlich?“ (s. Abbildung 21B.1).*

Als Handlungsempfehlungen werden von anderen Kolleg*innen Vorschläge eingestellt, wie zum Beispiel das Aufschreiben neuer Vokabeln mit Übersetzung und Beispielsatz ins Vokabelheft, das regelmäßige, laute Vorlesen dieser und die praktische Anwendung im Alltag. Zudem wird von der gleichen Person vorgeschlagen, das Lernen zu zweit zu initiieren, indem eine Person die Vokabeln abfragt. Auch das Sprechen über die eigenen Strategien im Kurs wird vorgeschlagen, um von den Erfahrungen der Lernenden profitieren zu können.



Abb. 21B.1:
Beispiel eines
SuRe-Beitrags
einer Lehrkraft im
Projekt KASA zum
Thema Lernen
lernen

Lehrende wünschen sich also Methoden für den Unterricht, um Lerninhalte nachhaltig zu vermitteln, wozu die Vermittlung von Mnemotechniken gehört.

Es ist erforderlich, Lernstrategien in den Unterrichts- und Lernprozess zu integrieren und wiederholt in unterschiedlichen Formen zu festigen, da auch die Einübung dieser erforderlich ist, damit sie nachhaltig abrufbar bleiben. Auch im „Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs“ wird „die Ausbildung von Lernstrategien und -techniken [als] zwingend notwendig“ beschrieben, um die „Voraussetzung für ein autonomes Lernen“ zu schaffen (Feldmeier 2015: 81).

Wichtig ist dabei auch, das Lerngeschehen den Teilnehmenden bewusst zu machen und zu reflektieren. Jede vermittelte Lernstrategie muss seitens der Teilnehmenden angewendet und im Nachgang evaluiert werden. Erst durch die eigene Bewertung findet ein Verarbeitungsprozess statt, wodurch den Teilnehmenden selbst vergegenwärtigt wird, ob sie die eingesetzte Lernstrategie für das eigene Lernen als nützlich erachten und beibehalten möchten oder nicht.

3. Lernstrategien in den KASA-Lehrwerken

Im Kurs- und Arbeitsbuch „Mit Türkisch/Mit Arabisch/Mit Persisch Deutsch lernen“ sind je nach Schwierigkeitsgrad und Kenntnisstand der Lernenden unterschiedlich viele Aufgabenstellungen vorhanden.

Insgesamt sind 38² Strategieaufgaben vorzufinden, alle erkennbar im Lehrbuch am Puzzle-Symbol.



Abb. 2IB.2: Icon zu Strategieaufgaben im Lehrwerk

Alle Strategieaufgaben sind kleinschrittig konzipiert, anwendbar auf alle anderen Lektionen und bedürfen der Wiederholung, um von den Lernenden nachhaltig verankert zu werden. Sie geben Anregungen zur Inkludierung in den Unterricht und sind in Form von Aufgabenstellungen im Lehrwerk sowie als Zusatzmaterialien unter dem Stichwort „Lernstrategien“ auf <https://abc.giz.berlin>³ in sechs Kategorien eingeteilt (s. Abbildung 2IB.3).

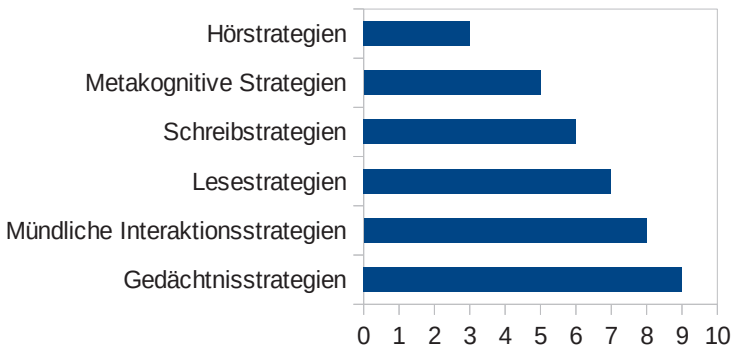


Abb. 2IB.3: Verteilung der Kategorien der Lernstrategien in den KASA-Lehrwerken

Im Folgenden werden die Kategorien anhand von Beispielen erläutert.

² In den Lehrwerken „Mit Arabisch Deutsch lernen“ (Bektaş et al. 2019a) und „Mit Persisch Deutsch lernen“ (Alizadeh Lemjiri et al. 2019) sind es 39. Aufgaben, da hier mehr Einheiten vorhanden sind.

³ Hier stehen Vorlagen zu einigen Strategieaufgaben zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Gedächtnisstrategien: Hierzu zählen Strategien, die dem Wissenserwerb in Form von Auswendiglernen dienen, z. B. Vokabellisten, Karteikarten (s. Abbildung 21 B.4), Lernhilfe und Lernspiele.⁴

Wörter Kelimeler		
	der Esel	eşek
	die Hand	el
	das Telefon	telefon
	Edeka	Edeka

Abb. 21B.4: Beispiel für deutsch-türkische Wortkarten aus <https://abc.giz.berlin>

Ein Teilnehmer erzählt:

„Es ist wichtig, Deutsch zu lernen. Meine Kinder sind klein und ich muss mich um sie kümmern. Ich möchte später in diesem Land arbeiten. Ich muss die Sprache lernen. Deswegen übe ich zu Hause, indem ich den gleichen Satz mehrere Male abschreibe.“
(Kursteilnehmer, 35 Jahre)

Eine weitere Teilnehmerin erzählt hierzu:

⁴ Pavel Peev hat für das Projekt KASA mehr als 500 Bleistiftzeichnungen zur Illustration erstellt. Der Verzicht auf Farbe soll eine stärkere Fokussierung auf Buchstaben und zugleich eine erwachsenengerechte Ansprache unterstützen.

„Am Anfang habe ich, was die Lehrerin uns vermittelt hat, ins Heft geschrieben. Ich schreibe alles und ich schreibe die Übersetzung. Um ehrlich zu sagen, schreibe ich auch die deutsche Aussprache mit arabischen Buchstaben. Ich nehme das zu Hilfe. Danach benutze ich die Audiodateien.“

(Kurstellnehmerin, 71 Jahre)

Zum Einüben der Gedächtnisstrategien wurden nach der Einführung aller Zahlwörter zuerst das Lesen der Telefonnummern dann das Schreiben erarbeitet:

Beispiel: Einprägen von Telefonnummern durch lautes Aufsagen und Trennung in Einheiten (Chunks)

Den Lernenden werden im Lehrbuch drei unterschiedliche visuelle Darstellungen von Telefonnummern präsentiert:

030758236 - 030 758 236 - 030 75 82 36

Die Lernenden erproben alle drei Varianten der Telefonnummernansage und prüfen, was die Unterschiede sind und welche Variante für sie einfacher ist, sowohl beim Einprägen als auch beim Lesen und Verschriftlichen. Dabei wird wie folgt vorgegangen: Zuerst bleiben alle Bücher geschlossen. Die Lehrkraft (LK) sagt: „Ich lese vor und Sie schreiben.“ und liest die Telefonnummern laut vor, während die Teilnehmer (TN) versuchen mitzuschreiben. Nun wird das Lehrbuch aufgeschlagen und die TN lesen die Aufgabenstellung. Ein TN liest die Zahlen links vor. Anschließend liest ein anderer TN die Zahlen in der zweiten Version noch mal und ein dritter TN liest die dritte Version. Die LK fragt, was anders ist. Die LK bittet einen TN an die Tafel. Drei TN diktieren nacheinander die drei unterschiedlichen Versionen. Die LK fragt: „Was ist besser?“ Der TN entscheidet sich für eine Version, die er sich besser merken konnte und versucht zu begründen.

Tipp: Probieren Sie das Aufsagen von Telefonnummern mit unterschiedlichen Intonationen und beobachten Sie gemeinsam mit den TN, was individuell einprägsamer ist.

(Bektaş et al. 2019b: 78, Alizadeh Lemjiri et al. 2019: 81, Bektaş et al. 2019a: 73)

Mündliche Interaktionsstrategien: Jene Strategien, die die Lernenden nutzen, um eine mündliche Kommunikation aufzubauen oder aufrechtzuerhalten, werden im GER (2001) als Interaktionsstrategien bezeichnet. Dazu zählen der Einsatz von Mimik und Gestik, das Nutzen auswendig gelernter sprachlicher Redemittel für Hilfestellungen, das Bitten um Übersetzung oder andere Hilfen (vgl. Europarat 2001: 87 ff.).

Eine Lernende erzählt:

*„Zum Beispiel wenn ich einen Arzttermin habe, bereite ich mich vorher auf das Gespräch vor. Ich übersetze die wichtigen Wörter.“
(Kursteilnehmerin, 46 Jahre)*

Beispiel: Nutzen auswendig gelernter sprachlicher Redemittel „Um Hilfestellung bitten“

Im Lehrbuch finden die Lernenden unterschiedliche Redemittel zum Abspielen. Durch das wiederholte Hören werden die Redemittel auswendig gelernt. Lernende haben durch die QR-Codes die Möglichkeit, die Audio-Datei hierzu auch zu Hause beliebig oft abzuspielen und zu wiederholen. Im Unterricht werden diese vorher eingeführt und die Nutzung und der Kontext, in dem die Redemittel sinnvoll eingesetzt werden können, vermittelt.

„Können Sie ...“

„Können Sie mir bitte helfen?“ (allgemeine Hilfestellung, bedarf der Konkretisierung „Wobei?“)

„Können Sie bitte langsamer sprechen?“ (Hilfestellung beim Verstehen, sprachliche Interaktion)

„Können Sie das bitte wiederholen?“ (Hilfestellung beim Verstehen, sprachliche Interaktion)

Die Lehrkraft spielt die dazugehörige Audiodatei ab oder spricht die Sätze selbst mehrmals und langsam vor. (Beachten Sie: Die Audiodatei hierzu befindet sich im QR-Code der vorangegangenen Audiodatei.) Die Lernenden wiederholen und sprechen nach.

Die Lehrkraft fragt, für welche Situation welcher Fragesatz genutzt wird und lässt die Lernenden diesen in die Muttersprache übersetzen. Diese Fragesätze werden in jedem Unterricht eingesetzt, bis die Lernenden diese selbst ohne Hilfestellung aus dem Gedächtnis sprechen können.

Tipp: In Partnerarbeit können die Lernenden selbst Dialoge erfinden, in denen mindestens zwei der Fragestellungen auftauchen. Am Ende werden diese vor der Kursgruppe als Rollenspiel vorgebracht. Durch die konkrete Anwendung prägen sich die Lernenden diese besser ein.

(Bektaş et al. 2019b: 18, Alizadeh Lemjiri et al. 2019: 20, Bektaş et al. 2019a: 20)

Lesestrategien: Strategien, die beim Lernenden die Lesegeschwindigkeit und das Verständnis von Lesetexten üben und verbessern, wurden unter dieser Kategorie zusammengefasst. Hierzu zählen Vorgehensweisen wie das syllabierte Lesen oder nötige Schritte für den Umgang mit Texten (z. B. wie das Unterstreichen wichtiger

Wörter, das Finden unbekannter Wörter, das Lesen unter einer gezielten Fragestellung).

Beispiel: Unterschiedliches Lesen



Abb. 2IB.5: Symbole: Stilles Lesen und lautes Lesen in der Gruppe

Die Lernenden lernen verschiedene Möglichkeiten des Lesens kennen und können daraus die für sie hilfreichen Lesemethoden erkennen. Die LK fragt die TN: „Wann lesen Sie besser? Wie lesen Sie? Alleine und leise oder laut und zusammen?“ Die LK zeigt dabei auf die entsprechenden Bilder. Die TN antworten einzeln und versuchen eine Begründung zu finden. Durch anschließende Textverständnisfragen kann man versuchen herauszufinden, bei welcher Methode die Lernenden den Inhalt besser verstanden haben.

Tipp: Falls die TN das schwer einschätzen können, sollten Übungen mit beiden Versionen hintereinander durchgeführt und gemeinsam ausgewertet werden.

(Mit Türkisch Deutsch lernen, S.105, Mit Persisch Deutsch lernen, S.102, Mit Arabisch Deutsch lernen, S.89)

Schreibstrategien: Hier geht es um die Lösung von Problemen beim Schreiben, wie zum Beispiel den Umgang mit unterschiedlichem Schreibmaterial oder das Erstellen von Notizen, aber auch für Fortgeschrittene das Schreiben von eigenen Texten anhand der Bearbeitung von W-Fragen, Wortigeln oder üblichen Formulierungen bei SMS und Briefen.

Beispiel: Schreiben von SMS

Die Lernenden sprechen zuerst über die Bedeutung und Eigenschaften von Kurznachrichten als Vorbereitung auf das Schreiben von SMS. Ein Lernender liest die Aufgabenstellung vor. Mündlich im Plenum werden die Antworten der TN gesammelt. Schreiben die Lernenden noch SMS oder eher Nachrichten über Apps? Was gehört in eine Nachricht? Welche W-Fragen sind wichtig und werden in der Nachricht beantwortet? Thematisieren Sie Anrede- und Grußformeln einer SMS. Die TN wählen geeignete Chunks, die sie in der Nachricht immer wieder nutzen können.

Tipp: Die TN schreiben sich untereinander oder an die LK eine SMS.

(Bektaş et al. 2019b: 258, Alizadeh Lemjiri et al. 2019: 249, Bektaş et al. 2019a: 245)

Metakognitive Strategien: Diese Strategien dienen der Reflexion des Lernprozesses und der Bewusstwerdung des eigenen Lernstandes bzw. Lernzuwachses, aber auch zur zielgerichteten Nutzung von selbstproduzierten Materialien beim Lernen. Da der Lernprozess vom Lernenden geplant und gesteuert werden muss, haben wir Aufgaben zur Heftführung erstellt (z. B. das Lochen und Abheften von losen Arbeitsblättern zum Ordnen nach Datum und Erstellen einer tabellarischen Wochenplanung), aber auch zur Reflexion darüber, welche Utensilien und Bedingungen für das Lernen benötigt werden, entwickelt.

Beispiel: Die TN können sich auf das eigene Lernen vorbereiten und reflektieren, was hierfür notwendig ist.

Die LK kann die TN raten lassen, warum für das Symbol vier Puzzleteile ausgewählt wurden.

Mögliche Lösungen: Zusammenbringen, puzzeln und verschiedene Ressourcen/Teile kommen zusammen, um ein Puzzle/eine Schwierigkeit/ein Problem zu lösen und auch um ein einfacheres Ergebnis zu erzielen. Das ist auch das Ziel von Lernstrategien. Es geht darum, Fähigkeiten zu erlernen, mit denen man bestimmte Probleme lösen kann. Die LK stellt die Frage an die TN: „Was brauchen Sie zum Lernen?“. Die TN antworten mündlich. Erst dann schauen sich die TN die Bilder im Buch an. Die Bilder werden benannt. Die TN bilden Sätze. Mögliche Lösungen: Ich brauche zum Lernen einen Stift. Ich brauche ein Buch, ich brauche ein Heft. Ich brauche zum Lernen Zeit.

Tipp: Wichtig ist neben den benötigten Utensilien, die bereitgehalten werden müssen, auch die richtige Zeiteinhaltung, d. h. pünktliches Erscheinen und Beenden nach vereinbarter Kurszeit. Thematisieren Sie auch diese Aspekte.

(Bektaş et al. 2019b: 7, Alizadeh Lemjiri et al. 2019: 7, Bektaş et al. 2019a: 9)

Hörstrategien: Sie dienen zur Unterstützung der Bewältigung von Hörverstehensaufgaben. Sie bieten Orientierung beim Umgang mit Hörtexten, z. B. dabei, Notizen zu Fragestellungen zu machen.

Beispiel: Die TN können während des Hörens Notizen machen, um gestellte Fragen beantworten zu können. Die LK lässt die TN die Aufgabenstellung vorlesen.

Tipp: Klären Sie im Vorfeld, was Notizen sind und wie sie gemacht werden. Was sind Spiegelstriche, wozu dienen sie? Wie kann man schnell Informationen schriftlich zusammenfassen?

Die Fragen werden vorgelesen und anschließend wird die Audiodatei zum Dialog abgespielt. Die TN notieren dabei die Antworten zu den Fragen. Das Ergebnis wird am Ende zusammengetragen und verglichen.

(Bektaş et al. 2019b: 126, Alizadeh Lemjiri et al. 2019: 128, Bektaş et al. 2019a: 110)

Es ist wichtig, Strategien von Anfang an ins Unterrichtsgeschehen einfließen zu lassen. Selbstverständlich können zu Beginn nur einfachere Strategien vermittelt werden und der Lernstand der Teilnehmenden muss berücksichtigt werden, damit die vermittelten Strategien nicht als zusätzliche Belastung, sondern als Hilfsmittel zum effektiveren Lernen erlebt werden. Auch Strategien müssen stets wiederholt und variiert, der Situation bzw. Aufgabenstellung entsprechend angepasst werden. Nur der wiederholte Einsatz kann zu einer aktiven Nutzung des Strategiewissens beitragen.



Abb. 2IB.6:
*Überblick der
Strategien im
KASA-Lehrwerk
Deutsch-Türkisch*

Die Möglichkeit der Modifikation von erprobten Strategien muss den Lernenden im Sinne eines Lerntransfers vermittelt werden, sodass sie auch in der Lage sind, die Strategien bei Bedarf selbst anwenden zu können. Eine erfolgreiche Strategievermittlung ist zwar mühsam, da sie gut geplant und durchgeführt werden muss und Zeit in Anspruch nimmt, jedoch wird sich das Ergebnis im Sinne eines autonomen, nachhaltigen Lernens lohnen. Die Lernenden lernen ihre Probleme eigenständig zu lösen. Die Selbstwirksamkeit wird hierdurch gesteigert und damit das Selbstwertgefühl. Die Lernenden können das Lernen somit unabhängig von einer Lehrperson selbstständig initiieren, hierdurch kann das Selbstbild positiv beeinflusst werden. Besonders in der Alphabetisierungsarbeit sind solche Erfolgserlebnisse essenziell, um eine positive Einstellung zum Lernen gewinnen zu können. Auch ist es wichtig, dass Lehrwerke eine kleinschrittige Strategievermittlung zum Lernen von Anfang an miteinbauen.

C | Redemittel

Mary Matta

1. Definition des Begriffs „Redemittel“

Der Begriff „Redemittel“ ist in keinem Wörterbuch zu finden.¹ Laut Reumuth (2006: 235) ist der Begriff kein linguistischer, sondern ein rein didaktischer Begriff, der von Heribert Rück geprägt wurde. Rück (1986: 7) hat in seinem Werk *Redemittel des Französischen. Materialien und Unterrichtsvorschläge* Redemittel als „funktional bestimmte typische Ausdrücke für die unterschiedlichen Handlungsmuster“ definiert. Nach Schocker (2016) ist es besser, systematisch Redemittel einzuführen, als den Wortschatz und die grammatischen Strukturen getrennt voneinander zu unterrichten.

In diesem Kapitel wird eine Auswahl relevanter verschiedensprachiger Redemittel für den Unterricht und deren Kategorien vorgestellt. Anschließend wird der Einsatz dieser Redemittel im Unterricht seitens der Lehrkräfte und der Lernenden aufgezeigt. Der Abschnitt endet mit der Darstellung der praktischen Anwendung und den positiven Erfahrungen im Alphabetisierungsunterricht sprachheterogener Gruppen.

2. Redemittel kontrastiv

2.1 Von der Idee zur Konzeption

Besonders zu Beginn des DaZ-Unterrichts ist es wichtig, Mimik bzw. Gestik einzusetzen und mit Bildern und Realien zu arbeiten, da bei den Teilnehmenden oftmals noch keine bis sehr geringe Deutschkenntnisse vorhanden sind. Allerdings gibt es auch Momente, in denen die genannten nonverbalen Mittel nicht weiterhelfen. Trotz sämtlicher Bemühungen verstehen Lernende manchmal nicht, was die Lehrkräfte versuchen ihnen mitzuteilen oder zu erklären. Dies ändert sich oftmals auch nach wiederholten Erklärungsversuchen nicht. Wenn die Versuche der Lehrkraft scheitern, schlagen die TN oft im Wörterbuch nach, wodurch eine Diskussion zwischen den TN losgetreten wird, welche Zeit kostet und die TN vom

¹ Das vorliegende Kapitel wurde unter der Mitarbeit von Britta Marschke verfasst.

Hauptthema ablenkt. Häufig brauchen Lernende in diesem Zusammenhang nur ein einziges Wort in ihrer Muttersprache, um zu begreifen, worum es geht.

Ein Lernender eines kontrastiven Alphabetisierungskurses hat bei einer qualitativen Befragung auf die Frage, welche Schwierigkeiten er beim Lernen wahrnehme, Folgendes geantwortet: „Wenn ich die Wörter verstehe, habe ich keine Schwierigkeiten beim Lernen“. Eine weitere Lernende antwortete auf die Frage, was grundsätzlich für sie wichtig sei, damit sie gut lernen könne, Folgendes: „Das Wichtigste ist, dass man die Person, die unterrichtet, versteht, damit man lernen kann. Das ist mir am wichtigsten; dass ich zuerst verstehe und dann lerne“.²

Die hier vorgestellten Redemittel sollen Lehrkräfte ermutigen, verschiedensprachige Redemittel aktiv im Unterricht mit sprachheterogenen Gruppen einzusetzen. Dabei geht es weniger darum, viele Redemittel stetig einzusetzen oder in verschiedenen Sprachen Redemittel auswendig wiederzugeben, sondern um das Signal und die Bereitschaft von Lehrkräften zum Lernen anderer Sprachen. Lernende erkennen Redemittel auch ohne perfekte Aussprache und erleben aus unserer Erfahrung den Einsatz der vorhandenen Erstsprachen und die damit verbundene symbolische Wertschätzung positiv. Von den Lehrkräften im DaZ-Unterricht aktiv eingesetzt, können sie das Lernen erleichtern. Die gelisteten Redemittel sind kurz und prägnant und stehen in den Muttersprachen Arabisch, Persisch und Türkisch zum kostenfreien Download bereit (s. Abbildung 21C.1). Die Redemittelsammlung kann stetig erweitert und ergänzt werden, um andere im Unterricht entstandenen Kommunikationssituationen muttersprachlich zu bewältigen.

2.2 Kategorien der Redemittel

Redemittel sind in verschiedenen Kontexten im Unterricht einsetzbar. Die Sammlung der Redemittel ermöglicht situationsabhängig die spezifische Auswahl und den praktischen Einsatz einzelner Redemittel. Für Lehrkräfte ist die Zusammenstellung leichter nutzbar, wenn nach Kategorien gesucht werden kann, ohne alle Redemittel zu kennen oder zu durchschauen. Dazu wurde eine Übersicht entworfen, die in 14 Kategorien insgesamt 125 Redemittel enthält. Die Redemittel sind nach Sprachen getrennt in deutsch-arabisch, deutsch-türkisch und deutsch-persisch vorhanden. Neben dem Deutschen werden die Lautumschrift und das Redemittel in der Erstsprache in jeweils einer Zeile aufgelistet. Die Verteilung der Redemittel pro Kategorie ist folgendermaßen:

1. Begrüßung und Verabschiedung - 9 Redemittel

² Weitere Informationen hierzu sind im Kapitel 11B.2 *Förderliche Bedingungen für Lernprozesse aus Sicht der Lernenden im Rahmen der kontrastiven Alphabetisierung* zu finden.

2. Nach dem Befinden fragen - 4 Redemittel
3. Sich bedanken - 4 Redemittel
4. Entschuldigung - 2 Redemittel
5. Loben - 6 Redemittel
6. Verständnisfragen - 10 Redemittel
7. Bejahen und zustimmen - 4 Redemittel
8. Verneinen und ablehnen - 5 Redemittel
9. Aufgabenstellungen - 29 Redemittel
10. Arbeitsanweisungen - 14 Redemittel
11. Wünsche - 8 Redemittel
12. Sprachen - 3 Redemittel
13. Sich verabreden - 5 Redemittel
14. Zeitangaben - 20 Redemittel

Diese Redemittelsammlung³ ist aus der Unterrichtspraxis heraus entstanden, da es kaum kontrastive Redemittelsammlungen für Lehrende und wenig für Lernende gibt. In der folgenden Darstellung werden alle Kategorien exemplarisch mit einem Beispiel aus der arabischen Sprache vorgestellt. Die Redemittel sind nur eine Auswahl und können erweitert und in andere Sprachen übertragen werden. Die Kategorien „Begrüßung und Verabschiedung“, „Nach dem Befinden fragen“, „Sich bedanken“ sowie „Entschuldigung“ beinhalten die wichtigsten Redemittel für die Kommunikation im Unterricht und Alltag. Diese Redemittel braucht man fast bei jeder Begegnung und jedem Gespräch. Im Unterricht können sie auch von den Lehrkräften in der Muttersprache der Lernenden genutzt werden. Die Erfahrung hat gezeigt, dass sich Lernende freuen, wenn die nicht-muttersprachliche Lehrkraft sie in ihrer Muttersprache begrüßt. Eine Lehrkraft berichtet:

„Die Teilnehmenden waren sehr amüsiert. Sie haben die Daumen nach oben gezeigt und gelacht. Sie haben sich sehr gefreut, als ich sie in ihrer Muttersprache begrüßt habe. Sie haben mir dann die Antwort beigebracht und andere Tipps gegeben, wie ich die Wörter besser aussprechen kann.“

Hallo.	marhaban.	مرحباً
--------	-----------	--------

Tab. 21C.1: Redemittel der Kategorie „Begrüßung und Verabschiedung“

Wie geht es Ihnen?	kaifa l-ḥāl?	كيف الحال؟
--------------------	--------------	------------

Tab. 21C.2: Redemittel der Kategorie „Nach dem Befinden fragen“

Danke.	šukran.	شكراً
--------	---------	-------

³ Die mittleren Spalten in den Beispielen der Redemittelsammlung entsprechen der Umschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft (DMG-Umschrift).

Tab. 2IC.3: Redemittel der Kategorie „Sich bedanken“

Es tut mir leid. ana asif. أنا آسف.

Tab. 2IC.4: Redemittel der Kategorie „Entschuldigung“

Dass es sich positiv auf das Lernen auswirkt, wenn die Lernenden von der Lehrkraft gelobt werden, bestätigt die Lerntheorie (vgl. Kauffeld 2010: 38). Deshalb wurden in der Kategorie „Loben“ Redemittel gesammelt, welche den Lernprozess fördern können. Erfahrungsgemäß brauchen die Teilnehmenden die Bestätigung, dass die Lehrkraft ihre Fortschritte beim Sprechen, Lesen oder Schreiben, auch wenn sie minimal sind, bemerkt und schätzt. Das ist besonders wichtig bei Teilnehmenden, die negative Schulerfahrungen hatten.

Sehr gut. ġaiyid ġidan. جيد جداً.

Tab. 2IC.5: Redemittel der Kategorie „Loben“

Die Redemittel der Kategorien „Verständnisfragen“, „Bejahen und zustimmen“ sowie „Verneinen und ablehnen“ helfen der Lehrkraft und den Teilnehmer*innen, sich gegenseitig besser zu verstehen und ermöglichen dadurch einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts.

Wie bitte? ‘afwan? عفواً؟

Tab. 2IC.6: Redemittel der Kategorie „Verständnisfragen“

Ja. na’am. نعم.

Tab. 2IC.7: Redemittel der Kategorie „Bejahen und zustimmen“

Nein. kallā. كلا.

Tab. 2IC.8: Redemittel der Kategorie „Verneinen und ablehnen“

Die Kategorie „Aufgabenstellungen“⁴ beinhaltet die wichtigsten Redemittel, die in den Lehrwerken für Alphabetisierungskurse genutzt werden. Die Aufgabenstellungen sind kurz und einfach formuliert.

Schreiben Sie. uktub. اكتب.

Tab. 2IC.9: Redemittel der Kategorie „Aufgabenstellungen“

Da die Sozialformen einen sehr wichtigen Bestandteil jedes Unterrichts bilden, sind neben den eingängigen Arbeitsanweisungen auch die Arbeitsanweisungen

⁴ Für die 2. Person gibt es im Arabischen fünf Formen: Maskulin-Singular, Feminin-Singular, Dual, Maskulin-Plural und Feminin-Plural. Diese entsprechen dem deutschen „Sie“ und „du“. Im gesprochenen Arabisch werden die folgenden Formen verwendet: Maskulin-Singular, Feminin-Singular und Maskulin-Plural. Es wird nur ein Beispiel für die 2. Person Maskulin-Singular gegeben, jedoch können die Lehrkräfte die drei häufigsten Formen in den Audio-Dateien hören.

für die Sozialformen und Spiele besonders essenziell. Sie tragen zu einem angenehmen Unterrichtsklima, zu Lernerfolgen und zur Effizienz bei.

Arbeiten Sie zu zweit. kull itnain ma'an. كل اثنين معا.

Tab. 21C.10: Redemittel der Kategorie „Arbeitsanweisungen“

Mit der Kategorie „Wünsche“ lernen die Kursleitenden Redemittel, mit denen sie ausdrücken können, was sie ihren Kursteilnehmer*innen zu verschiedenen Anlässen wünschen. Auf dieser Grundlage können Lehrkräfte ihren Lernenden zu diversen Anlässen z. B. zu ihren Geburtstagen in deren Muttersprache gratulieren.

Alles Gute zum Geburtstag. 'idu milādin sa'id. عيد ميلاد سعيد.

Tab. 21C.11: Redemittel der Kategorie „Wünsche“

Die Kategorie „Sprachen“ ermöglicht der Lehrkraft, die fremdsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden zu ermitteln, um diese in den Unterricht einzubeziehen oder eine gemeinsame kommunikative Grundlage zu finden.

Welche Sprachen sprechen Sie? ma hiya l-luġāt al-ati tatakallamuhā? ما هي اللغات التي تتكلمها؟

Tab. 21C.12: Redemittel der Kategorie „Sprachen“

Die Redemittel der Kategorien „Sich bedanken“ und „Zeitangaben“ können sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden in verschiedenen Unterrichtssituationen verwendet werden, z. B. für eine Verabredung zu einem Ausflug oder zum gemeinsamen Lernen.

Wo können wir uns treffen? ayna nastaṭi' an naltaqī? أين نستطيع أن نلتقي؟

Tab. 21C.13: Redemittel der Kategorie „Sich verabreden“

Jetzt al-ān الآن

Tab. 21C.14: Redemittel der Kategorie „Zeitangaben“

Sie können die kompletten deutsch-türkischen, deutsch-arabischen und deutsch-persischen Redemittelsammlungen über folgende QR-Codes abrufen:



Abb. 21C.1: Deutsch-türkische Redemittel (links); Deutsch-arabische Redemittel (mittig); Deutsch-persische Redemittel (rechts)

3. Einsatz der Redemittel

3.1 Einsatz durch Lehrkräfte

Wenn die Lehrkraft versucht, die Redemittel aus der Erstsprache der Teilnehmenden zu lernen und nicht in der Lage ist sie einwandfrei auszusprechen, motiviert das die Teilnehmer*innen und ermutigt sie, ihre eigenen Fehler als natürliches Phänomen des Lernprozesses zu akzeptieren. Nach der Lerntheorie des sozialen Lernens unterstützen Lehrkräfte den Lernprozess oft dadurch, dass sie wichtige Vorbilder für die Lernenden sind (vgl. Kauffeld 2010: 41). Dies ist auch dann der Fall, wenn die Lehrkräfte selbst keine perfekten Vorbilder sind. Die Teilnehmer*innen und die Lehrkraft werden durch die Lernanstrengungen der Lehrkraft dafür sensibilisiert, dass das Erlernen einer Fremdsprache viel Mühe und Wiederholung erfordert. Die Lehrkräfte haben im Verlauf ihres Lebens möglicherweise bereits andere Sprachen erlernt, jedoch bringt der Versuch, in der Muttersprache der eigenen Kursteilnehmer*innen zu sprechen, eine neue Art von Erkenntnissen mit sich. Eine Lehrkraft berichtet:

„Es war auch für mich eine sehr interessante Erfahrung: zum einen, Arabisch zu sprechen und zum anderen, dadurch tolle Reaktionen hervorgerufen zu haben. Die Teilnehmenden waren sehr erfreut, dass ich etwas auf ihrer Muttersprache gesagt und ihre Muttersprache in den Unterricht eingebunden habe. Sie haben das unterstützt und auch gelacht – nicht um mich auszulachen, sondern weil sie wirklich froh waren, von mir so etwas zu hören. Ich habe erlebt, dass es den Teilnehmenden gut tut, wenn die Lehrkraft Interesse an ihrer Muttersprache zeigt und wenn sie sehen, dass auch die Lehrkraft nicht alles wissen kann oder perfekt in dieser Hinsicht ist.“

Diese Aussage illustriert einen wichtigen Punkt, den auch Feldmeier (2005: 44) betont:

*„Es sind zugegebenermaßen sprachliche Kleinigkeiten, die jedoch zum Ausdruck bringen, dass sich der Kursleiter auch für die Sprache der Teilnehmer*innen interessiert, wodurch diese letztendlich eine Aufwertung erfährt.“*

3.2 Einsatz durch Lernende

Da die Redemittel sowohl für den Alltag als auch für den Unterricht relevant sind, können sie gut als Übungen verwendet werden, in die auch die in der Erstsprache entwickelten Kenntnisse der Lernenden miteinbezogen werden können. Lehrende können Lernende, die in der Erstsprache lesen können, bitten, die Redemittel in ihrer Muttersprache (Spalte rechts) vorzulesen oder andere Redemittel vorzuschlagen. Die Teilnehmenden können auch andere Übersetzungsmöglichkeiten in der Umgangssprache vorschlagen und damit die rechte Spalte ergänzen. Die Lehrkraft kann Redemittel auf Arabisch, Persisch oder Türkisch vorsprechen (mittlere Spalte) und die Teilnehmer*innen darum bitten, diese auf Deutsch zu übersetzen oder umgekehrt. Die Aussprache wird von beiden Seiten korrigiert bzw. verbessert. Feldmeier (2005: 44) unterstreicht: „Jedem Teilnehmer sollte klar sein, dass auch der Kursleiter vom Alphabetisierungskurs profitiert, dass auch die Teilnehmer dem Kursleiter etwas beibringen können.“ Dadurch erhalten die Teilnehmenden die Gelegenheit als Vermittelnde aufzutreten und die Lehrfunktion zu übernehmen, wie auch die Aussage einer Lehrkraft im folgenden Beispiel zeigt:

„Das ist die Selbsterfahrung, welche die TN erleben, sich dadurch in die Rolle des Lehrers einfinden oder jemandem was beibringen und ihre Stärken zeigen.“

Im Konzept für einen Bundesweiten Alphabetisierungskurs des BAMF (2015: 134) steht dazu:

„Hierbei sollte eine der wichtigsten Kompetenzen von Teilnehmenden stets einbezogen werden: die muttersprachliche (Lehr)Kompetenz. Erklärungen etwa über Arbeitsabläufe, die einer Lehrkraft ohne Kenntnisse in der L1 eines Teilnehmenden nur schwer gelingen, werden gegebenenfalls durch einen anderen Teilnehmenden in der jeweiligen L1 mit Leichtigkeit bewältigt.“

Dadurch, dass die Lernenden die Redemittel im Unterricht besprechen und dann hören oder selbst verwenden, sehen sie auch gleichzeitig, dass die Redemittel in Cluster gebündelt sind und eine Entsprechung in der Muttersprache haben. Die Begriffe können dann auch wie Vokabellisten genutzt werden. Diese Form der Darstellung ist gleichzeitig eine Lernstrategievermittlung.

Um die Redemittel zu üben, können sie kopiert und zu einzelnen Lernkarten geschnitten werden. So können die TN die Redemittel auf ihrer Muttersprache den jeweiligen deutschen Übersetzungen zuordnen.

4. Erfahrungen von Lehrkräften zum Einsatz von Redemitteln

Im Rahmen des Projektes wurden auch Sensibilisierungswshops⁵ zum Thema kontrastive Alphabetisierung angeboten (vgl. Kapitel 3|B.1 *Workshops*).

In der Feedbackrunde eines deutsch-arabischen Sensibilisierungswshops berichtete eine deutsche Muttersprachlerin ohne Arabischkenntnisse davon, dass sie die Aufgaben hätte lösen können, wenn sie die Aufgabenstellungen verstanden hätte. Die arabischen Aufgabenstellungen hätten ihr sehr geholfen.⁶ Eine andere Teilnehmende schrieb beim deutsch-türkischen Sensibilisierungswshop Folgendes auf ihre Feedback-Karte: „Ich habe mich hilflos gefühlt, da ich die Anweisungen nicht verstanden habe“.



Abb. 2IC.2: Sensibilisierungsmaterial zum Schreiben des arabischen <s>

⁵ Die nicht arabischsprachigen Lehrkräfte erleben anhand des in der Abbildung 2IC.2 dargestellten Arbeitsblattes, die Schwierigkeit auf arabisch erläuterte Arbeitsanweisungen umzusetzen. Hier soll der arabische Buchstabe <s> in den vier vorhandenen Formen geschrieben werden. Der Laut wird anhand des arabischen Wortes šūra (Bild) eingeführt.

⁶ Weitere Informationen zu den Sensibilisierungswshops sind im Kapitel 3|B.1 *Workshops* dieses Handbuchs zu finden.

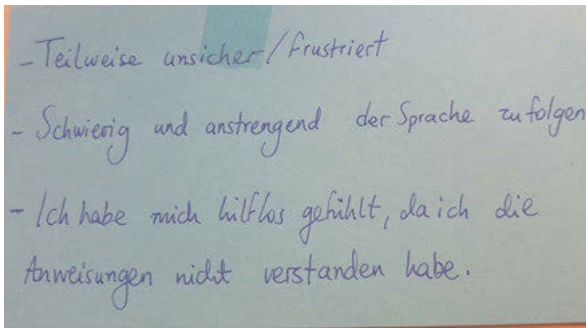


Abb. 21C.3: Feedback bei einem Sensibilisierungsworkshop

Lehrkräfte, die im Unterricht muttersprachliche Redemittel einsetzen, berichten von durchweg positiven Erfahrungen für die Lernenden. Einerseits erhöht der Einsatz der Redemittel den Lernerfolg, da Lernende angeben, besser verstehen zu können. Aufgabenstellungen und Arbeitshinweise sind deshalb in besonders großer Anzahl in die Liste der Redemittel aufgenommen. Auch wenn Wörter oder Texte nicht verstanden werden, so ermöglichen die muttersprachlichen Hinweise die Bearbeitung der Aufgabe. Ebenfalls führen „Zeitangaben“ zu Hinweisen, wann die Inhalte im Unterricht bearbeitet wurden und somit zu einer weiteren Möglichkeit für die Lernenden daran anzuknüpfen. Andererseits geben Lernende immer wieder auch den motivierenden Faktor der Redemittel an. Mit der Einbindung der Muttersprache und der damit verbundenen Wertschätzung steigt für die Lernenden auch die Motivation zum Lernen. Durch das Einbringen muttersprachlicher Redemittel in den Unterricht wird Selbstwirksamkeit unterstützt. Die soziale Eingebundenheit in den Kurs und in Teilgruppen gleicher Erstsprache wird gefördert. Deshalb ist der Einsatz von mehrsprachigen Redemitteln aus unserer Sicht sinnvoll und erfüllend – für Lernende und Lehrkräfte.

D | @lphabetisierung

Britta Marschke

Digitale Medien sind ein zunehmend wichtiger Teil der Grundbildung. Einen ausdrücklichen Bezug zu Bildung und Lernen in Schule, Hochschule und Weiterbildung stellt die Kultusministerkonferenz in ihrem Positionspapier „Bildung in der digitalen Welt“ her (vgl. Kultusministerkonferenz 2017). Digitales Lernen betrifft danach die Lebens- und Arbeitsbereiche aller Menschen und ist integraler Bestandteil des Bildungsauftrags (Kultusministerkonferenz 2016: 59). 2020 wurde die Studie „LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität“ der Universität Hamburg um Prof. Dr. Grotlüschen vorgestellt. Dabei widmet sich ein Untersuchungsschwerpunkt auch der digitalen Teilhabe „...nicht nur um Zugang und Nutzung, sondern weiterführend auch um das Hinterfragen und Beurteilen von Prozessen der Digitalisierung“ (Buddeberg et al. 2020: 199). Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen eine hohe Nutzungshäufigkeit des Telefons, abnehmend mit dem Alter und der Literalität. Hingegen liegt die tägliche Nutzung von internetfähigen Computern bei Geringliteralisierten nur bei 17% (Alpha-Level 1) und 38,5% (Alpha-Level 2) im Vergleich zu über 70% in der Gesamtbevölkerung. Die Nutzungshäufigkeit von internetfähigem Mobiltelefon, Smartphone oder Tablet liegt hingegen bereits bei 46,2% (Alpha-Level 1) und 58,3% (Alpha-Level 2) im Vergleich zu 80% in der Gesamtbevölkerung (Buddeberg et al. 2020: 205). Die fehlende Unterstützung bei der Inanspruchnahme von digitalen Angeboten liegt mit fast 60% bei gering Literalisierten hoch. So kommen die Hamburger Forscher*innen zu dem Schluss: „Die Untersuchung digitaler Alltagspraktiken und Kompetenzen verdeutlicht die grundsätzliche Vulnerabilität gering literalisierter Erwachsener bezogen auf eine vielfach als Verheißung von Kommunikation und Komfort beschriebene Digitalisierung.“ (Buddeberg et al. 2020: 217)

In den DaF/DaZ-Studiengängen sind wenige Angebote enthalten, die fachspezifisch Mediendidaktik thematisieren und die Medienkompetenz der angehenden Lehrpersonen entwickeln (Biebighäuser et al. 2020: 12 f.). Fort- und Weiterbildungen für digitales Lernen sind jedoch vorhanden. Biebighäuser et al. (2020) weisen darauf hin, dass neben Medienwirtschaft und Medienpolitik auch Medienbildung und digitale Kompetenzen der Teilnehmer*innen entscheidend sind. Modelle digitaler Kompetenzen sollten entwickelt und in bestehende Curricula sowie den Skalen der Online-Interaktion eingebettet werden.

Die systematische Vermittlung von Medienkompetenzen ist in Alphabetisierungslehrwerken bisher wenig vorhanden. Dabei sind die Kommunikationsfähigkeit mit digitalen Medien und die Bedienkompetenz ebenso alltagsrelevant wie eine kritische Mediennutzungscompetenz. Ohne diese Kompetenzen sind der Kauf einer Fahrkarte oder einfache Bankgeschäfte mittlerweile fast unmöglich. Mediale Literalität gehört nach Pegrum [o. J.] zu den „Fähigkeiten des 21. Jahrhunderts“. In der medialen Literalität geht es darum, Menschen handlungsfähig in der digitalisierten Umgebung zu machen. Der australische Pädagoge führt dazu aus:

„Digital literacies are vital in supporting our educational, working, personal, social and civic lives. In an age of web 2.0 and mobile apps, we need to teach students far more than print literacy skills; we need to help them develop a whole suite of digital literacies to enable them to operate effectively in contemporary culture. These digital literacies are often viewed as part of, or at least linked to, what many educators are calling 21st century skills.“
(vgl. Pegrum [o. J.])

Im folgenden Kapitel werden verschiedene erprobte Möglichkeiten der Einbeziehung von digitalen Medien bei der Alphabetisierung vorgestellt. Zuerst wird das Mobiltelefon als am weitesten verbreitete Hardware mit den verschiedenen Einsatzmöglichkeiten in den Lehrwerken des Projektes vorgestellt. In Folge der Corona-Pandemie wurden sukzessive weitere digitale Instrumente erprobt. Hierbei wurden bereits bestehende konzipierte Online-Angebote der Deutschen Welle (DW) und der Volkshochschule (VHS) eingesetzt. Mit einem sehr viel höherem Einsatz wurden eigene Lerninhalte geplant und durchgeführt. Das Lernen mittels Messengerdiensten und Web-Konferenzsystemen wird anhand praktischer Beispiele dargestellt. Zur Orientierung für Lehrkräfte wird abschließend eine Checkliste vorgestellt, die eine Entscheidung und individuelle Auswahl der verschiedenen Lehr- und Lernmöglichkeiten unterstützt.

1. Alphabetisierung mit dem Mobiltelefon

Die Zielgruppe der Lernenden in den KASA-Kursen setzt sich zusammen aus Lernenden mit türkischem, arabischem und persischem Migrationshintergrund insbesondere der ersten Generation und Geflüchteten mit arabischer Muttersprache vor allem aus Syrien und dem Irak. Zudem lernen in den Kursen auch Teilnehmer*innen aus dem Iran und aus Afghanistan. Durch die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften und Notaufnahmeeinrichtungen (je nach Bundesland unterschiedliche Quoten) ist nicht von einem flächendeckenden Internet- und

PC-Gebrauch auszugehen. Hingegen ist ein Mobiltelefon bei fast allen Lernenden vorhanden. Das internetfähige Mobiltelefon dient der Kontaktaufnahme zur Familie und zu Freunden auch im Herkunftsland. Das Mobiltelefon ermöglicht kostenfreie Informationen über das Herkunftsland und über Deutschland. Das Telefon dient zur Orientierung in Deutschland und beim Spracherwerb.



Abb. 2ID.1:

*Symbol:
Mobiltelefon*

Dementsprechend hat das Mobiltelefon sowohl eine verbindende als auch eine Brückenfunktion (vgl. Trebbe et al. 2016). Kutscher und Kreß haben in ihrer „Empirischen Studie zur Nutzung digitaler Medien durch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge“ 2015 festgestellt, dass das Mobiltelefon das zentrale Medium des Kontakts ist (vgl. Kutscher et al. 2015). Digitale Medien haben integrierendes Potential auch beim Erlernen der Sprache. Der Großteil der syrischen und irakischen Flüchtlinge hatte bereits während der Flucht Zugang zu einem Mobiltelefon (etwa 80 Prozent) (Richter et al. 2016: 5). Bei Flüchtlingen aus Zentralasien hingegen war es

nur etwa ein Drittel der Befragten. Nach der Ankunft in Deutschland stieg die Zahl in allen drei Gruppen deutlich an: bei syrischen Geflüchteten auf 89 Prozent, bei irakischen Geflüchteten auf 92 Prozent und bei selchen aus Zentralasien auf 66 Prozent.

In den Lehrwerken „Mit Türkisch/Mit Arabisch/Mit Persisch Deutsch lernen“ wurden niedrigschwellig Aufgaben integriert, die den Erfordernissen der Lernenden in den Alphabetisierungskursen entsprechen. Fast alle Teilnehmer*innen verfügen über ein Mobiltelefon mindestens der einfachen Art und nutzen es in ihrem Alltag. Die technischen Voraussetzungen der Arbeit mit dem Mobiltelefon sind deshalb bei fast allen Teilnehmer*innen gegeben. In 19 Lektionen (also ungefähr in jeder zweiten Lektion) sind zusätzlich Aufgaben für das Lernen mit dem Mobiltelefon enthalten, die durch das Mobiltelefon-Icon leicht erkennbar sind. Die Aufgaben haben alle einen thematischen Bezug zu den Inhalten der Lektion und können somit leicht verknüpft werden. Alle Aufgaben sind auch auf andere Lektionen übertragbar und können jederzeit auch mehrfach wiederholt und abgewandelt werden. Damit soll versucht werden die Digitalisierung als elementaren Bestandteil der Alphabetisierung einzubetten. „Die Alphabetisierungslehrwerke berücksichtigen bisher digitale Fertigkeiten in der Regel nicht systematisch als Lernziel... Digitale Fertigkeiten sind Schritt für Schritt aufzubauen“ (Schramm 2020)¹.

¹ Karen Schramm in der unveröffentlichten Präsentation 08.12.2020 anlässlich der 4. Beiratssitzung des Projektes KASA.

Die Aufgaben lassen sich in die drei Kategorien Alltagsorganisation, Kamerautzung und Einstellungen unterteilen.

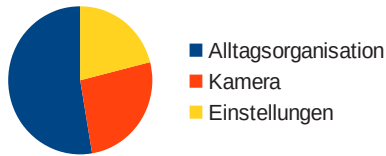


Abb. 2ID.2: Aufgabenteilung in drei Kategorien

Alltagsorganisation: Bei den Funktionen geht es vor allem um Möglichkeiten, den Alltag durch den Einsatz des Mobiltelefons zu unterstützen und zu erleichtern. Hierbei kann auf Möglichkeiten zurückgegriffen werden, die die geringe Literalität und die fehlenden Deutschkenntnisse kompensieren. Mit den vorgestellten und angewandten Werkzeugen wird auch das Lesen, Schreiben und Rechnen unterstützt.

*„Außerhalb des Kurses muss ich mich viel konzentrieren, damit ich die Information, das Wort oder den Satz verstehe. Ich benutze das Mobiltelefon viel. Das Mobiltelefon bleibt in meiner Hand. Ich suche die Bedeutung der Wörter. Manchmal schicken wir das Wort an die Lehrerin und sagen ihr, dass wir dieses Wort im Wörterbuch nicht gefunden haben. Die Lehrerin schickt uns dann die richtige Übersetzung. Während des Deutschunterrichtes beim deutschen Lehrer nehmen wir mehr als eine Sache zu Hilfe. Es kann das Buch sein, die Lehrerin oder das Übersetzungsprogramm im Mobiltelefon.“
(Kursteilnehmerin, 35 Jahre)*

Kamera: Die Lernenden werden eingeführt in die verschiedenen Anwendungsbereiche der Kamera. Meist setzen sie die Kamera bereits oft ein, ohne die verschiedenen Möglichkeiten zu kennen. Die Teilnehmer*innen lernen verschiedene Funktionen der Kamera kennen, machen Fotos und Videos und können die Ergebnisse auch speichern und in der Lerngruppe zeigen.

Einstellungen: Neben Basiseinstellungen sollen vor allem zielgruppenadäquate Anwendungen mit Alltagsrelevanz vorgestellt und geübt werden. Die Teilnehmer*innen lernen das Repertoire der Möglichkeiten der Einstellung auf dem Mobiltelefon kennen. Hier sind vor allem die sprachliche Hürde und zudem die Schrift ein Hindernis bei der Anwendung. Sie lernen durch die Übungen gezielt wichtige Einstellungen wie den Ton ändern, das Display anpassen und die Sprache auf dem Gerät einstellen.

Folgende digitale Themen werden in den verschiedenen Lektionen erarbeitet:

Alltagsorganisation	Kamera	Einstellungen
QR-Code öffnen und nutzen	Fotos machen	Ton ein- und ausschalten
Taschenlampe nutzen	Funktionen der Kamera entdecken	Ton, Display, Sprache ändern
Taschenrechner einsetzen	Audios aufnehmen und wiedergeben	Internet und WLAN
Kalender einsetzen	Fotoalben	
Online-Wörterbuch/App nutzen	Video kennenlernen	
Uhr und Wecker einsetzen		
<i>Google Maps</i> einsetzen		
SMS schreiben		

Tab. 2ID.1: *Behandelte digitale Themen*

Im Folgenden wird nun jeweils ein Beispiel aus den Übungen gemäß der Beschreibung in den Lehrkommentaren vorgestellt.

Beispiel: Alltagsorganisation

Die Lehrkraft erläutert das Symbol und die damit verbundenen Möglichkeiten.

1. Die Teilnehmer*innen können zu den Buchstaben Filme (2,5–3 Minuten Länge) der Deutschen Welle (DW) sehen.
2. Die Teilnehmer*innen können Hörübungen aus den Zusatzmaterialien des Lehrwerks beliebig oft wiederholen.

Die Lehrkraft lädt die kostenlose App „QR-Code Leser“ auf das Mobiltelefon.

Zu 1.: Die Teilnehmer*innen lernen die Seite der DW kennen.

Hier kann auch die Sprache umgestellt werden. Im Menü oben rechts können die Sprachen Arabisch und Englisch ausgewählt werden. Dann folgen alle Aufgabenstellungen in diesen Sprachen. Die Lehrkraft erläutert den Teilnehmer*innen die Funktionen auf der Website. Die Buchstaben werden als Groß- und als Kleinbuchstaben vorgestellt. Die Buchstaben werden als Anlaute, Mitlaute und Auslaute vorgestellt. Wenn ein einzelner Buchstabe ausgewählt wird, befindet sich in der oberen rechten Ecke eine Menüauswahl. Hier können folgende Funktionen ausgewählt werden:

- Informationen (Film zu den Buchstaben)
- Übungen (mit und ohne Anmeldung zu nutzen)
- Lauttabelle (hier sind die noch nicht eingeführten Buchstaben nur schwach zu sehen)

- Wortschatz (alle in der Lektion vorkommenden Wörter mit dem Buchstaben)
- Extras (Audios und Videos zu den Buchstaben)
- Übungen zurücksetzen (hierzu muss eine Anmeldung erfolgen)
- Überblick (Home)

Sollten die Teilnehmer*innen sich anmelden wollen, befindet sich der Button unter der Sprachwahl, rechts im Menü. Die Anmeldung ist kostenfrei.

Tipp: Die DW ist staatlich finanziert und hat keinerlei wirtschaftliche Interessen. Beim ABC-Modul sind verschiedene Ideen des Projektes ABCami (Vorgängerprojekt von KASA) eingeflossen. Einzelne Wörter sind mit der Anlauttabelle des Projektes identisch (z. B. Ananas, Esel, Lampe).

Zu 2.: Die Teilnehmer*innen finden über den QR-Code die Zusatzmaterialien der jeweiligen Lehrbuchseite. Hier können die eingeführten Wörter und Texte angehört werden.

Andere Übungen der Lehrbuchseite werden auch angeboten.

Tipp: Nutzen Sie insbesondere bei Texten die Funktion auch im Unterricht. Viele der Texte sind auf diesem Level nicht leicht zu erlesen und sollen vor allem durch das Hören erfasst werden.

Beispiel: Kamera

Die Teilnehmer*innen wiederholen alles, was sie über die Kamerafunktionen mit dem Mobiltelefon wissen.

- Wie werden gute Fotos gemacht? (ausreichend Licht, Motiv sollte sich nicht bewegen, Motiv sollte nicht transparent oder zu schmal sein, Motiv und Hintergrund sollten einen Kontrast bilden)
- Wo finde ich welche Alben?
- Wie kann ich zwischen verschiedenen Funktionen der Kamera umschalten? (Video, Foto aufnehmen, Foto ansehen, Foto versenden)

Die Teilnehmer*innen machen Fotos zu dem Inhalt der Lektion.

Die Teilnehmer*innen versenden über einen Messengerdienst die Fotos an eine andere Person im Kurs.

Die Teilnehmer*innen berichten, welche Fotos sie bekommen haben, und stellen den Bezug zur Lektion und zu den Inhalten her.

Tipp: Weisen Sie die Teilnehmer*innen auf die Gefahren von WhatsApp hin und schlagen Sie Alternativen (z. B. Telegram, Signal) vor. Weitere Hinweise zu WhatsApp finden Sie unter <https://medienkompass.de/whatsapp-datenschutz-sicher-nutzen/>

Beispiel: Einstellungen

Ton ausschalten:

Die Lehrkraft erläutert das Symbol und die damit verbundenen Aufgaben zum Mobiltelefon im Sinne der Mediendidaktik. Die Aufgaben sind immer an dem Symbol zu erkennen. Das Symbol ist immer vor der Aufzählung der Arbeitsaufträge am linken oder rechten Rand zu finden. Die Teilnehmer*innen blättern das Buch durch und finden verschiedene Seiten mit dem Symbol. Die Lehrkraft berichtet über die Relevanz digitaler Medien im Alltag. Die Teilnehmer*innen berichten über ihren persönlichen Einsatz digitaler Medien. Die Lehrkraft sammelt die Aktivitäten an der Tafel. Hierbei sollte die Lehrkraft auch Fahrkartenautomaten, Bankautomaten, bargeldlose Bezahlung etc. ansprechen. Die Lehrkraft bittet die Teilnehmer*innen, ihre Mobiltelefone auf den Tisch zu legen. Die Teilnehmer*innen berichten, was sie mit dem Mobiltelefon machen.

Tipp: Sammeln Sie die Aktivitäten an der Tafel und versuchen Sie daraus die Oberbegriffe unserer Lerninhalte zu clustern:

- **Einstellungen**
- **Foto/Video/Audio**
- **Alltagsorganisation**
- **Internet**
- **Kommunikation**

Die Lehrkraft bittet die Teilnehmer*innen, den Ton lautlos zu stellen und auch das Vibrieren so einzustellen, dass es andere nicht stört.

Ein Gespräch über das Mobiltelefon im Unterricht schließt sich an.

Die Lehrkraft fragt die Teilnehmer*innen, ob sie vom Klingeln der Telefone gestört werden und erläutert ihre eigene Haltung dazu.

Die Teilnehmer*innen handeln Regeln zum Mobiltelefon im Unterricht und Klingeln aus.

Die Lehrkraft hält die Regel schriftlich als gemeinsame Vereinbarung fest.

Die Teilnehmer*innen unterschreiben einzeln die Vereinbarung.

Tipp: Erinnern Sie die Teilnehmer*innen immer wieder zu Beginn des Unterrichts an die gemeinsamen Regeln und achten Sie vor Unterrichtsbeginn darauf, dass die Regeln umgesetzt werden.

Aus den Berichten der Lehrkraft sowie den Unterrichtshospitationen wird deutlich, dass die Übungen mit dem Mobiltelefon den Lernenden Freude bereiten und zum spielerischen Umgang des Entdeckens und Lernens beitragen. Das inhaltlich verknüpfte kontextbezogene Arbeiten fördert zudem das Vertiefen der Lerninhalte mittels einer zusätzlichen digitalen Methode. So wird z. B. das Thema Familie mit dem Erlernen der Verwandtschaftsbeziehungen, dem Dialog über Familie,

dem Vergleich von grammatikalischen Possessivpronomen der Muttersprache und dem Deutschen mit Familienfotos auf den Mobiltelefonen sinnvoll erweitert.

Der Einsatz des Mobiltelefons im Unterricht und über den Unterricht hinaus in Form von Aufgaben zum Selbstlernen und Erproben kann durchweg empfohlen werden. Dabei ist es hilfreich, dass mit den Mobiltelefonen eigene Geräte der Teilnehmer*innen genutzt werden können. Im Sinne von *Bring your own device* (BYOD) wird der Einsatz effektiver und für Lernende und Lehrkräfte einfacher, da Geräte bekannt sind und die Lernenden selbst souverän und nachhaltig handeln können.

2. Alphabetisierung mit bestehenden Digitalangeboten

„Am Anfang hatte ich immer nach dem Kurs Kopfschmerzen. Ich habe mich aber irgendwann beschlossen, mich mehr zu bemühen. Ich habe auch versucht, über YouTube zu lernen. Ich habe zudem andere Kurse besucht. Die Lehrkraft hat nur auf Deutsch gesprochen. Ich habe nichts verstanden. Zuhause habe ich online geübt. Ich bin zurückhaltend, besonders vor den Frauen kann ich nicht sprechen.“
(Kursteilnehmer, 40 Jahre)

Beim Lernen mit digitalen Medien sind vor allem Lehrkräfte gefragt, den Teilnehmer*innen einen Zugang zu den Lernformaten zu ermöglichen. Lehrkräfte müssen dazu Funktionalität, Inhalte und Konzeption der verschiedenen Angebote kennen. Dafür braucht es vor dem Einsatz bei den Lehrkräften Zeitressourcen, um die Angebote selbst kennenzulernen und auszuprobieren. Auch ist es erforderlich, dass die Lehrkräfte fundiertes, ausreichendes Wissen über unterschiedliche Hard- und Software mitbringen. Der Einsatz bestehender Digitalangebote ist dabei für Lehrkräfte im Vergleich zu eigenen Konzeptionen weniger anspruchsvoll und zeitintensiv. Eichen (2015: 38) weist auf folgende Möglichkeit hin:

„Daneben hält das Internet eine Vielzahl von professionell gestalteten, kommerziell oder gemeinnützig betriebenen Online-Lernangeboten bereit, von denen auch Personen mit Grundbildungsbedarf profitieren könn(t)en. Hier gilt es nicht nur, Nutzungshürden zu verringern, sondern auch Bewertungskriterien zu vermitteln und ggfs. eine personelle Begleitung und Unterstützung zur Motivation und Reflexion zu ermöglichen.“

Bei bestehenden Angeboten sind Lernende hinsichtlich der Themen Datenschutz, Urheberrecht, Lizenzen und Kosten zu sensibilisieren. Nicht alle Angebote ent-

sprechen dem Datenschutz. Auch sollten Lehrkräfte aufmerksam beim Einsatz und vor allem bei der Verbreitung von Materialien sein, die dem Urheberrecht unterliegen. Angebote mit Lizenzen und Kosten sind aufwändiger und insbesondere für die Zielgruppe weniger empfehlenswert, da Folgemaßnahmen wie die Kündigung und die Einhaltung von Nutzungsbedingungen aufgrund der geringen Literalität und der eventuell nicht ausreichenden Sprachkenntnisse Schwierigkeiten bereiten.

Das Lernen mit digitalen Angeboten im virtuellen Raum wird häufig auch als E-Learning bezeichnet. Dabei hat das „Mobile-Learning“ (M-Learning) das E-Learning als Begriff abgelöst. Während beim E-Learning vor allem der Lernort im Zentrum steht – das Klassenzimmer, der PC-Pool, zu Hause an einem festen Ort –, findet das mobile Lernen vor allem mit mobilen Endgeräten statt. Mobiles Lernen ist soziale Praxis von Menschen mit Literalisierungsbedarf. Schon längst werden die Endgeräte als Hilfsmittel eingesetzt beim Suchen, Finden und Kommunizieren über Sprache. Das alltägliche Medienhandeln der Zielgruppe soll in das institutionelle Lernen integriert werden. Mobile Endgeräte sind damit Vorstufe für die Arbeit am PC, aber auch Ziel für die Übertragung digitaler Lernmöglichkeiten auf andere Endgeräte (Feick 2015: 11 ff.).

Im Rahmen der Projektarbeit wurden zwei digitale Lernangebote erprobt, die hinsichtlich des praktischen Einsatzes näher beschrieben werden².

2.1 Lernen mit Angeboten der DW: „ABC – Starte mit dem Alphabet“

Die Zielgruppen des 2017 konzipierten kostenfreien ABC-Moduls sind Zweitschriftlernende und primäre Analphabet*innen, die eine Basismedienkompetenz mitbringen.³ Ist diese Medienkompetenz nicht ausreichend ausgebildet, kann die Lehrkraft unterstützen. In der mündlichen Kompetenz kann insbesondere in Kombination mit einem Lehrwerk der Sprachstand A1 erreicht werden. Im Schriftlichen kann entsprechend der Lea-Diagnostik⁴ das Alpha-Level 2 erreicht werden. Die Beschäftigung mit „ABC – Starte mit dem Alphabet“ stärken die Medienaffinität und das selbstorganisierte Lernen. Durch eine kurze URL (dw.com/abc) und durch einen QR-Code in den KASA-Lehrwerken kann das Angebot leicht aufgerufen werden. Das ABC-Modul ist plattformübergreifend und kann sowohl auf dem Mobiltelefon als auch auf dem Tablet und Desktop genutzt werden. Eine

² Zudem wurden 2016 verschiedene Apps getestet. Die Ergebnisse finden sich in Kalkan et al. 2016.

³ Die Autorin ist Mitglied im Fachbeirat der DW und hat das ABC-Modul in der Entstehung beratend begleitet. <https://learnerman.dw.com/de/abc/c-39142095> (besucht am 05.08.2021).

⁴ S. <http://www.otulea.uni-bremen.de/>, besucht am 31.12.2020.

Anmeldung ist für die Gesamtnutzung nicht notwendig, aber fakultativ möglich. Die Laut- und Buchstabeneinführung ist unabhängig vom Lehrwerk auch in der Reihenfolge der Einführung einsetzbar. Die Lernenden können selbstbestimmt die Filme immer wieder allein anschauen und erwerben darüber zugleich eine Mediensicherheit. Das Angebot kann jederzeit und überall eingesetzt und somit ganz leicht in den Lebens- und Lernalltag integriert werden. Zudem kann es auch bindendifferenzierend unterstützend im Unterricht genutzt werden.

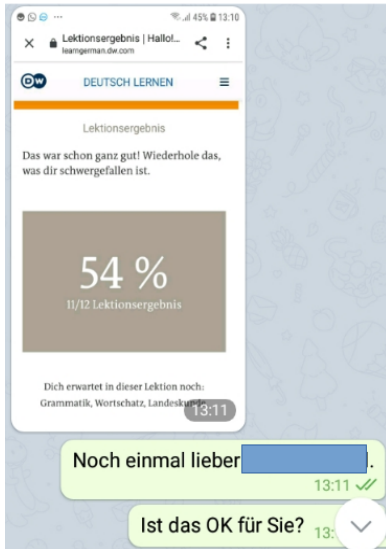


Abb. 2ID.3: Auswertungsbeispiel und Kommentierung der LK

einander. Jedes Video – mit zwei Schauspieler*innen gefilmt – führt einen Laut oder eine Zahl ein. Der Laut wird mit einem Groß- und Kleinbuchstaben vorgestellt und im zweiten Schritt werden zwei Wörter mit den jeweiligen Lauten zu Beginn, in der Mitte und in einigen Fällen wenn möglich auch am Ende der Worte vorgestellt. Die kurzen 2–3 minütigen Filme enden mit einem Minidialog, in dem die Buchstaben noch einmal genannt werden. Feste alltagsrelevante Chunks werden eingeführt, wiederholend verwendet und im Kontext verstanden. Die Visualisierung der Lautbildung erfolgt durch die Lippenstellung der Moderator*innen in den Videos. Die Aufgabenstellungen werden durch Audios und grafische Wortwolken unterstützt. Bei der Einführung der Buchstaben wird jedoch die Buchstaben-Wort-Ebene einbezogen und auf die Tastaturanordnung wird hingewiesen. In den fortgeschrittenen Lektionen werden dann auch Silben und ganze

Ziele sind die Vermittlung des lateinischen Alphabets und der arabischen Ziffern im Zahlenraum von 0 bis 12. Das ABC-Modul enthält dazu 44 Lektionen mit Kurzvideos. Eine Lektion besteht aus maximal 14 Übungsseiten, wobei eine Seite in der Regel eine Übung enthält, um die Navigation für die Lernenden zu vereinfachen. Zu jedem Buchstaben gibt es Übungen zum Hören und Auswählen der Groß- und Kleinbuchstaben als Anlaut, Mitlaut und Auslaut.

Die Übungstypen sind vor allem Zuordnen, Ergänzen und Sortieren. Die Einführung der Buchstaben und Buchstabenkombinationen erfolgt in Zahlen und einem Abschlusstest. Das didaktische Konzept des Kurses basiert auf einer bestimmten Reihenfolge der Buchstabeneinführung: Gleiche Laute folgen auf-

Wörter geübt. Die Silbenerklärung erfolgt in Form einer Bildinschrift, der Wortschatz wird ebenfalls durch Bilder visualisiert und es existiert eine verlinkte Lauttabelle mit Bild und Audio.

Durch den einheitlichen, immer gleichen Lektionenaufbau entsteht Routine. Zum Abschluss der Übungen erhalten die Lernenden eine prozentuale Auswertung. Diese Auswertung haben die Lehrenden mit den Lernenden gemeinsam ausgewertet. Die Erläuterungen wurden kommentiert (s. Abbildung 2|D.3). Ein Abschlusstest ist jederzeit möglich. Er besteht aus zehn Fragen mit meist drei Unteraufgaben. Die Auswertung ist erneut prozentual angegeben.

Die schriftliche Instruktionssprache kann bei dem ABC-Modul (wie auch bei den anderen Angeboten der DW) im Menü auf Englisch und Arabisch eingestellt werden. Hierbei können Zweitschriftlernende profitieren, aber auch primäre Analphabet*innen erfahren durch die bekannten Zeichen eine Wertschätzung ihrer eigenen Muttersprache.

Der Einsatz des ABC-Moduls im Unterricht ist einfach und vielfältig. In den KASA-Lehrwerken (vgl. Kapitel 3|A.3 *Die Lehrmaterialien: Lehrwerke, Lehrkommentare und Zusatzmaterialien*) beginnen alle Lektionen über einen QR-Code mit den Videos. Die Lernenden äußern sich durchaus positiv, so sagt ein Lernender aus Berlin:

„Das Video macht Spaß. Ich freue mich.“

Ein anderer Lerner aus Leipzig antwortet auf die Frage, was hilfreich ist:

„Ich finde das Video sehr gut. Ich schaue wie das jemand ausspricht, dann mache ich es selber ein- oder zweimal. Dann ist es richtig.“

Eine Lehrkraft beschreibt den Einsatz der Materialien folgendermaßen:

„Ich finde es klasse, weil wir damit viel verbinden können. Wir spielen das Video im Unterricht ab, machen daraus eine Hörübung. Dann wandeln wir es ins Schreiben, was hört ihr, schreibt es auf.“

Infobox Angebote der DW

Ein ergänzendes, ebenfalls kostenfreies Angebot der DW über A1 hinaus ist „Nicos Weg“. Bis zum Sprachstand B2 stehen über sechs Stunden Video, 14.000 Übungen und 19.000 Audios zur Verfügung. Der als Telenovela konzipierte Basiskurs „Nicos Weg“ spricht als Zielgruppe vor allem junge Menschen und Neuzugewanderte an. Hinzu kommen Angebote zur Vermittlung der lateinischen Schrift und zu Fachvokabular für verschiedene Berufe:

<https://learngerman.dw.com/de/overview> (besucht am 05.08.2021).

Das Angebot „Mach dein Herz auf – Deutschland für Einsteiger“ wurde nach dem Flüchtlingszuzug 2016 konzipiert. Es enthält zehn interkulturelle Videos auf Englisch und Arabisch (kulturelle Unterschiede, Deutsch lernen, Toleranz, Freizeit, Freundschaft, Erziehung, Wohnen, Männer und Frauen, Arbeitsleben und Emotionen) mit einer Länge von jeweils zwischen vier und sechs Minuten. Die Videos geben wichtige Informationen in der Muttersprache und enden mit einigen thematischen Redemitteln. Zudem gibt es einen Bereich für Lehrkräfte mit zehn Videos zwischen zwei und drei Minuten zu Fragen des Unterrichts (z. B. Motivation, Spiele). In der dritten Rubrik werden weitere zehn Videos zum Thema „Helfen“ vorgestellt.

<https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/mach-dein-herz-auf/s-32876> (besucht am 05.08.2021).

2.2 Lernen mit Angeboten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) – das VHS-Lernportal ABC

Der DVV bietet mit dem kostenlosen VHS-Lernportal (ehemals ich-will-deutschlernen.de) digitale Alphabetisierungs- und Grundbildungsformate an.⁵ Nach zehnjährigen Erfahrungen mit ich-will-lernen.de wurde ein Angebot entwickelt, das es den Lernenden ermöglicht, selbst entscheiden zu können, was sie in welcher Reihenfolge und wie oft bearbeiten möchten. Die Angebote können im Präsenzunterricht und als Blended-Learning-Angebote genutzt werden. Das VHS-Lernportal setzt mit diesem Angebot die Curricula für Integrationskurse um. Im Sprachstand Alphabetisierung und A1 bis B1 ist das Angebot auch als einziges digitales Lehrmaterial vom BAMF zugelassen.⁶ Das Lernangebot ist ebenso für Smartphones kompatibel. Zudem gibt es eine App, die auch ohne WLAN genutzt werden kann.

⁵ S. <https://www.vhs-lernportal.de/> (besucht am 05.08.2021).

⁶ Am 30.03.2020 wurde im Trägergrundschriften 09/20 auf die Förderung von Online-Tutorien innerhalb der BAMF-Integrationskurse hingewiesen. Nach der Zulassung der Lehrkräfte durch den DVV konnten die Kurse beginnen.

Lernergebnisse werden bei späterer Internetverbindung synchronisiert. Die Texte sind auch als Audioversionen verfügbar. Zudem sind die Navigation, die Inhalte und die Lernziele in 18 Sprachen einstellbar. Videos ergänzen und erleichtern den Zugang zum und die Arbeit im Portal.

Die Laute werden anhand von Audios, Bildern in Comicformat und Videos eingeführt. Die Laute werden im Anlaut, Mitlaut und Auslaut geübt. Nach der



Abb. 2ID.4: Das VHS-Lernportal ABC

phonologischen Bewusstheit wird das Nachsprechen initiiert. Es gibt 12 Lektionen mit alltagsrelevanten Themen (die Überschriften lauten Hallo, Meine Adresse, Meine Familie, Essen und Trinken, Einkaufen, Deutsch lernen, Mein Tag, In der Stadt, von A a bis Z z, Ich bin krank, Was ziehe ich an, Monate und Jahreszeiten). Zudem werden in allen Lektionen auch Dialoge mit alltagsrelevanten Redemitteln eingeführt (z. B. Begrüßen, Verabschieden, Sich vorstellen). Jeder Laut kann mit vielen Übungen geübt werden. Am Ende der Lektionen wird ein Test durchgeführt, der mit einem prozentualen Ergebnis des Lernstandes endet.

In jedem Kapitel befindet sich auch eine Buchstaben-Übersicht, die die bereits gelernten Buchstaben farbig und die noch fehlenden grau darstellt. Nach

Buchstaben werden in den fortgeschrittenen Kapiteln auch Silben und Wörter gehört und gelesen. Buchstaben und Zahlen werden über die Tastatur ausgewählt und eingetragen.

Eine Besonderheit ist die tutorielle Begleitung. Lernende können jederzeit den zugewiesenen Tutor oder die Tutorin kontaktieren und erhalten ein Feedback zum Lernfortschritt sowie Korrekturen und Kommentare. Die Lernfortschritte können zudem auch im Lernportfolio individuell gesammelt und durch die Lernenden selbst geteilt werden. Das Tutorensystem entlastet die Kursleitenden. Diese können bei Bedarf die tutoriellen Anmerkungen ihrer Lernenden einsehen. Für Lehrkräfte mit Zugang zur VHS-Cloud bestehen identische Anmeldungen, die Angebote ergänzen sich bei Bedarf wechselseitig.

Lehrkräfte können eine kostenfreie Fortbildung (6 UE) zur Einführung in das Portal durch Referent*innen des DVV erhalten oder eine Online-Fortbildung mit sieben Modulen belegen, die über das VHS-Lernportal hinaus auch Basiswissen zu Themen des digitalen Lernens vermittelt (z. B. Blended Learning, Unterrichtsplanung). Zudem besteht ein großes Angebot an zusätzlichen analogen Lernmaterialien wie Postern und Plakaten mit wichtigen Lerninhalten, Spielen, leicht lesbaren Zeitungen und Broschüren, Wortschatzlisten und Filmskripten. Die Rubrik „Beispiele aus der Praxis“ ermöglicht durch Videos und Texte einen niedrighschwelligeren Zugang zu dem Portal und der Arbeit damit. Auch unter „Aktuelles“ werden fortlaufend Impulse für die eigene praktische Arbeit gegeben.

In der Erprobung mit Lernenden unserer Kurse war eine engmaschige, muttersprachliche Betreuung während der Registrierung sehr hilfreich. Viele Lernende brauchten Unterstützung bei der erstmaligen Eingabe der Passwörter, die datenschutzkonform zeitnah nach der Anmeldung geändert werden müssen. Hilfreich war die Möglichkeit, eigene geschlossene Kursgruppen zu bilden. Die Zuweisung zu einer Gruppe erleichterte das Lernen. Die Teilnehmer*innen konnten sowohl effektiv betreut als auch individuell gefördert werden. Gleichwohl ist die Möglichkeit, das zeitaufwändige Feedback und die Kontrolle der Aufgaben nicht selbst übernehmen/erledigen zu müssen, eine gute Unterstützungs- und Entlastungsmöglichkeit. Eine zeitliche Begrenzung zum Erledigen der Aufgaben ist für unsere Lernenden hilfreich und wird von ihnen als sinnvoll in der Strukturierung der Lernprozesse eingeschätzt.

3. Digitale Alphabetisierung – Lehrende konzipieren selbst

Neben dem Einsatz von bereits bestehenden Angeboten ist der Unterricht mit eigenen Materialien und der Auswahl von geeigneten digitalen Werkzeugen durchaus sinnvoll, aber arbeitsaufwändiger. Vorteilhaft ist sicherlich eine auf den Kurs zugeschnittene Unterrichtsplanung. Lernstände, Interessen und Vorlieben der Teilnehmer*innen können optimal berücksichtigt werden. Die selbst konzipierten Angebote können ausschließlich für das Lernen genutzt, aber auch kombiniert oder als Ergänzung und Unterstützung zu bestehenden Lernangeboten eingesetzt wer-

den. Im Folgenden werden zwei Möglichkeiten dafür vorgestellt: das Lernen mit einem Messengerdienst und mit einer Web-Konferenzsoftware.⁷

3.1 Lernen mit einem Messengerdienst

Durch die Einschränkung des Präsenzunterrichts wegen des Corona-Virus ab März 2020 wurden Lehrkräfte bundesweit damit konfrontiert, möglichst rasch und fortlaufend digitalen Kontakt zu den Lernenden zu halten. Bereits Gelerntes sollte gesichert und wenn möglich auch vertieft und ausgebaut werden. Der Rückgriff auf bestehende Messengerdienste erschien naheliegend und kurzfristig umsetzbar. Einige Kursgruppen haben bereits Chatgruppen für Organisation und Austausch. Obwohl die meisten der Lernenden in Sprachkursen *WhatsApp* nutzen, ist der Gebrauch nicht unbedenklich hinsichtlich des mangelhaften Datenschutzes.⁸ Häufig ist den Lernenden aufgrund ihrer eingeschränkten Deutschkenntnisse, aber auch aufgrund eines eher unbedarften Umgangs mit Datenschutz, die Problematik nicht bekannt. Empfehlenswert ist die Auswahl eines anderen Messengerdienstes wie *Signal* oder *Telegram*, der den Datenschutz gewährleistet.

Durch die Situation in der Corona-Pandemie mit weitgehenden Kontaktbeschränkungen, wurde im Kontext vieler Lernangebote auch das Lernen mit einem Messengerdienst wichtig. Zur Umsetzung eines Lernangebotes wurden Messengergruppen gebildet und ermöglichten einen Austausch untereinander sowie das Erteilen von Aufgaben. Im Projekt KASA wurden die Lernenden und die Lehrenden während des Lernens mittels eines Messengerdienstes mehrfach durch Seyfried befragt.

⁷ Im Projekt haben wir auch eigene Lernvideos erstellt. Die Vorbereitung und Durchführung ist sehr zeitaufwändig und erfordert technische Ausstattung. Die Lernvideos sind jedoch immer wieder einsetzbar und können über den Messengerdienst als Link verschickt werden. Damit können die Lernenden bei Bedarf die Inhalte mehrfach abrufen. Die Filme haben wir auch in die Konferenzsoftware integriert und konnten somit zu einer Vielfalt in der Präsentation der Lerninhalte beitragen.

⁸ „Die Nutzung von *WhatsApp* ist mit der DSGVO 2018 nicht konform. Mehrere Datenschutzbeauftragte der Länder und des Bundes haben auf die Gefahren hingewiesen und eine Nutzung für Bundes- und Landesbehörden ausgeschlossen.“ (Der Bundesbeauftragte für den Datenschutz und die Informationsfreiheit 2020).

Infobox

Clemens Seyfried: Lernen in Corona-Zeiten

Ausnahmezeiten kristallisieren grundlegende Vorstellungen – auch über Lernen und Entwicklung. Die unmittelbare Möglichkeit der Lernsteuerung im Rahmen eines Präsenzunterrichts ist nicht mehr gegeben. Aus einer Perspektive, die Curricula in das Zentrum stellt und Lernen als weitgehend angeleiteten Prozess interpretiert, scheint Gefahr in Verzug zu sein, wenn diese direkte Lernanleitung mit der curricularen Anbindung fehlt.

Doch die Lage ist unter Einbeziehung des Forschungsstandes zu Lernen und Entwicklung nicht nur komplex. Sie erlaubt auch einen Zugang, der die zentralen Variablen für Lernen unterstreicht und auch nutzbar werden lässt. Lernen wird verstärkt als ein von Lernenden selbstgesteuerter Prozess deutlich.

Wie können Lernprozesse fortgeführt werden?

Nachhaltig wirkende Lernprozesse beinhalten die Integration von Lerninhalten mit individuellen Wissensbeständen, Werthaltungen und persönlichen, emotionalen Dynamiken. Diese gelingt nur, wenn zentrale psycho-soziale Bedingungen bedacht werden. Etablierte und in der Praxis erprobte Ansätze geben dazu Hinweise:

- Die „Konstruktivistische Wende“ und die dabei entwickelte konstruktivistische Didaktik (vgl. Reich 2006) beschreibt Lernen und Lehren als symmetrischen Interaktionsprozess.
- Der Ansatz der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan hat sich im Diskurs etabliert. Es geht um den Einfluss der Motivation für das Lernen bzw. unter welchen Vorzeichen intrinsische Motivation aufgebaut werden kann. Wahrnehmung und Unterstützung der Autonomie, soziale Eingebundenheit und Interesse am Lernfortschritt der Lerner*innen wirken sich nach Deci et al. (2004) positiv auf konzeptuelle Lernergebnisse und Behaltensleistungen aus.
- Die z. T. schwierigen Situationen der Lerner*innen (z. B. Ausgehbeschränkungen und Wohnsituationen) sowie sprachliche Hürden beeinträchtigen wichtige Variablen für Gesundheit (vgl. Antonovsky 1997): Verstehbarkeit der aktuellen Situation, die Frage, wie damit umzugehen ist und was in diesen Kontexten sinnvoll ist.
- Dies führt zur Frage, wie das Gefühl der Selbstwirksamkeit – als substanzielle Variable für Lernen – entstehen kann. Hinweise dafür bietet die sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura (1979), nach der positive Bewältigungen von Aufgabenstellungen eigene Fähigkeitszuschreibungen bewirken und damit das Selbstvertrauen aufgebaut bzw. verstärkt wird. Das ermöglicht wiederum die Zuwendung von Aufmerksamkeit und die Bereitstellung von Einfühlungsvermögen. Es entsteht so ein Wirkungszusammenhang zwischen Einfühlungsvermögen – Selbstwirksamkeit – Vertrauen.

Konsequenzen für die Betreuung von Lerner*innen

Alle Möglichkeiten eines Kontaktes über zur Verfügung stehende Medien sind zu nutzen. Sie stabilisieren, aktualisieren oder erwirken die zentralen Voraussetzungen für das Lernen. Zudem tragen die Aktivitäten dazu bei, dass spezifische Belastungen der Lerner*innen durch diese Form der Interaktion abgefedert werden können. Es geht dabei um konkrete Fragen des Verstehens aus den unmittelbaren Kontexten der Lerner*innen, es geht um das Schreiben, um das Sprechen. Wenn das Curriculum auch nicht in jeder Interaktion Priorität haben kann, vollzieht sich der Lernprozess „Deutsch lernen“ dennoch. Dieser ist dann nicht immer explizit als detailliertes, geplantes Programm sofort sichtbar, doch die Dringlichkeit und der hohe Bedarf nach Informationen und Orientierung schieben den Lernprozess voran. Die Sprache verstehen heißt (nicht nur) unter diesem Vorzeichen, *Menschen verstehen* – eine der wohl zentralsten Variablen für Lernen und Entwicklung.

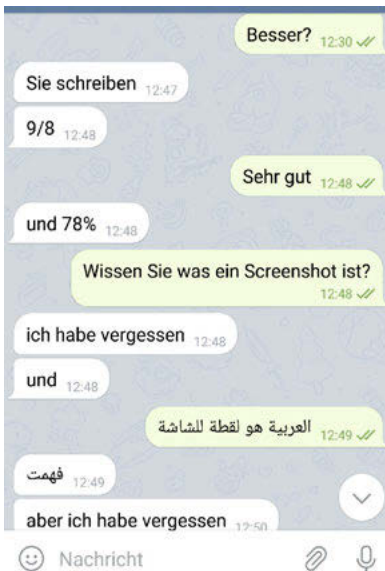


Abb. 21D.5: Erste Schritte beim Lernen mit einem Messengerdienst

Im ersten Schritt bei der Arbeit mit einem Messengerdienst ist es für die Lehrkraft sinnvoll, die Telefonnummern der Teilnehmer*innen, die meist in den Anmeldedaten angegeben wurden, auf Aktualität zu prüfen. Viele Mobilfunkverträge werden kurzfristig und mehrfach geändert. Zudem sollte ein gemeinsamer Messengerdienst in jeder Kursgruppe im Präsenzunterricht installiert werden und die Teilnehmer*innen sollten sich während des Unterrichts dort anmelden. Um eine erfolgreiche Installation und die ersten Schritte zu ermöglichen, sind die Arbeitsanweisungen in verschiedenen Sprachen sinnvoll oder eine persönliche Unterstützung beim Installieren und Einrichten. Die Teilnehmer*innen können in die Gruppe persönlich durch die koordinierende Lehrkraft eingeladen werden. Die Aufgaben werden

dann als PDF versendet. Zudem müssen Arbeitsanweisungen klar formuliert sein, da es sonst zu Frustration und Abbruch kommen kann. Dazu können eigene Materialien erstellt oder Arbeitsmaterialien aus Lehrwerken genutzt werden. Im Anschluss bearbeiten die Teilnehmer*innen innerhalb einer fest vereinbarten Frist

die Aufgaben und senden die Ergebnisse als Nachricht an die Lehrkraft. Antworten können auch als Foto gesendet werden.



Abb. 2ID.6: Unterricht mittels Telegram

Situation bei einigen Lernenden nicht optimal. Teilweise leben mehrere Familienmitglieder – auch Kinder – auf engem Raum zusammen. Konzentration und Ruhe sind dann häufig schwer möglich. Die Arbeitsanweisungen wurden von der Lehrkraft gegeben, die Teilnehmer*innen reagierten, fragten nach oder gaben Kommentare.

Unserer Erfahrung nach sowie laut den Auswertungsgesprächen mit den Lernenden werden feste Unterrichtszeiten gewünscht. Diese können auch ein größeres Zeitfenster umfassen als die sonstige Unterrichtszeit, da die Teilnehmer*innen zu Hause aufgrund familiärer und örtlicher Möglichkeiten nicht durchgängig und zum angegebenen Zeitpunkt die Aufgaben erledigen können. Sinnvoll ist es, wenn Teilnehmer*innen (z. B. um 9 Uhr) begrüßt werden und dann Aufgaben für den Tag erhalten. Die Teilnehmer*innen können ein oder mehrere Aufgabenblätter erhalten, wobei das Thema und die Lernziele (Grammatik, Wortschatz) einzeln erläutert werden sollten. Die Lernenden erhalten im mit allen Teilnehmer*innen vereinbarten festgelegten Zeitraum (z. B. bis 16.00 Uhr) Zeit, die Aufgaben einzeln zu bearbeiten. Die Lösungen können nach Erledigung im Laufe des Tages als Privatnachricht an die Kursleiter*innen gesandt werden, die ihnen individuel-

⁹ Die arabische Schrift in Abbildung 2ID.6 bedeutet ins Deutsche übersetzt: „Hier sind die Aufgaben, bis Mervat das Problem gelöst hat. Bearbeite sie und schicke sie mir zu.“ – „Vielen Dank, Herr Lehrer. In Ordnung.“ – „Gern geschehen.“ – „Danke und auf Wiedersehen. Tschüss.“ – „Tschüss.“

le Rückmeldungen geben. Zudem können auch andere wichtige Informationen – z. B. Neuerungen in den Coronaregeln – über den Messengerdienst zusätzlich verschickt werden. Die Gruppengröße ist von besonderer Bedeutung, da die Lehrkraft eine individuelle Unterstützung während der Unterrichtszeit ermöglichen muss.

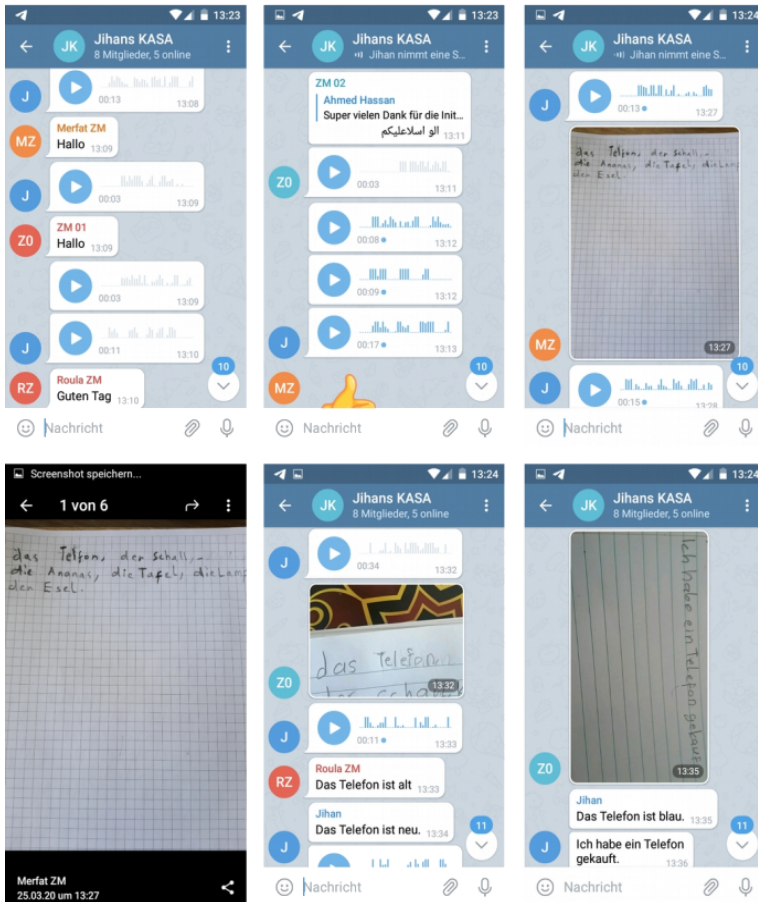


Abb. 21D.7: Verschiedene Impressionen aus einer Unterrichtsstunde

Die Arbeitsaufgaben wurden in unseren Kursen in einer Frequenz von zweimal wöchentlich über mehrere Monate fortgeführt. Die Teilnehmer*innen gaben ein positives Feedback, sie konnten das Lernen fortsetzen und fühlten sich nicht vergessen.

3.2 Lernen mit einem Web-Konferenzsystem

Der Austausch in der Gruppe sowie das Vermitteln der Lerninhalte mittels Ton und Bild erfordern die Nutzung eines Konferenzsystems. Die Teilnehmer*innen können sich virtuell ohne Zeitverzögerung austauschen und erhalten sofort Rückmeldungen von der Lehrkraft, aber auch von anderen Teilnehmer*innen des Kurses. Zur Umsetzung des Unterrichts mittels Konferenzsystem sind sowohl eine technische Ausstattung mittels PC vorteilhaft (wenn auch nicht unabdingbar) als auch Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien.

Bei der Auswahl eines passenden Konferenzsystems ist vor allem auf die leichte Handhabbarkeit, eine gute Bild- und Tonqualität und eine kostenfreie Nutzung zu achten. Ähnlich wie bei den Messengerdiensten ist auch hier auf die Einhaltung von Datenschutz unbedingt hinzuweisen.¹⁰ Die open-source Angebote *Jitsi* oder *BigBlueButton* sind datenschutzkonform sowie kostenfrei und demnach gut einsetzbar.

Zum Start des Online-Unterrichts per Konferenzsystem ist eine Einführung im Präsenzunterricht hilfreich. Die Lehrkraft kann sowohl wichtige Schritte erläutern als auch die geplante Vorgehensweise vorstellen. Die ersten Schritte können gezeigt und wenn möglich auch sofort erprobt werden. Das Angebot *Jitsi* verfügt über eine App, die auf den Mobiltelefonen installiert werden kann. Nach der Installation kann der Link über den Messengerdienst verschickt werden. Auch hierüber können die Teilnehmer*innen die App installieren. Sie können sich anmelden, eine gegenseitige Hilfestellung ist bei Bedarf möglich. Das Abgleichen und der Austausch von aktuellen Mobilfunknummern sind hierbei ebenfalls wichtig. Sollte die Einführung nicht vor Ort möglich sein, ist es hilfreich, telefonisch Tipps zu geben. Hierbei können Familienmitglieder eine große Hilfe sein. Auch der Einsatz von muttersprachlichen (ehrenamtlichen) Übersetzer*innen erleichtert die ersten Schritte und stärkt die Motivation zum Lernen, bevor es beginnen kann.

Vor dem Unterricht ist es sinnvoll, einen Testdurchlauf bezüglich der Funktionalität der Technik durchzuführen, um die Teilnehmer*innen nicht unnötig in eine Stresssituation zu bringen. Hierbei können alle Funktionalitäten geübt werden – Audio und Video ein- und ausschalten etc. Auch die Qualität von Bild und Ton kann hier justiert werden. Dieser Probedurchlauf ist für das Gelingen und die Akzeptanz der Lernenden sehr wichtig.

Der Ablauf des Kursgeschehens ist entsprechend des Präsenzunterrichts an Regeln gebunden, die die Gruppe selber festlegen kann. Hierbei braucht es zu Be-

¹⁰ Der Bundesdatenschutzbeauftragte warnt z. B. vor der Konferenzsoftware *Zoom*. (Moßburger 2020).

ginn eventuell einen stärkeren Input der Lehrkraft, da häufig wenig Erfahrungen im Online-Unterricht bei den Lernenden vorhanden sind. Die Unterrichtsregeln können stetig und prozesshaft neu angepasst und verhandelt werden. Empfehlenswert ist das Stummschalten der Mikrophone während des Unterrichts, um die Geräuschkulisse gering zu halten und die Konzentration der Lernenden nicht zu stören. Die Teilnehmer*innen melden sich über das Symbol im Konferenztool zu Wort oder werden von der Lehrkraft gebeten, sich zuzuschalten. Die Kamera kann während des Unterrichts stetig angeschaltet bleiben, dadurch kann die Lehrkraft beobachten, woran und in welchem Tempo jeder und jede Einzelne arbeitet.

Verschiedene Unterrichtsformen wechseln sich entsprechend dem Präsenzunterricht auch digital ab. Neben der Präsentation von Inhalten im Plenum können auch Unterrichtsgespräche und Einzelarbeit durchgeführt werden. Partner- und Gruppenarbeiten hingegen sind abhängig von der Funktionalität des Konferenzsystems. Die Aufgaben werden von den Teilnehmer*innen gelöst und können auch zusätzlich der Reihenfolge nach per *Telegram* an die Gruppe versendet werden, wenn die Bearbeitungszeit der einzelnen Lernenden stark variiert. Die Korrekturen werden dann individuell zugeschickt. Die Lehrkraft kann besondere Schwierigkeiten nochmals im Konferenzsystem erläutern und Beispiele anführen. Dialoge und Aussprache können einzeln korrigiert werden.

Eine Lehrkraft aus Berlin schildert ihre Erfahrungen anderen Kolleg*innen folgendermaßen:

*„Die Mühe hat sich gelohnt: Alle Teilnehmer*innen unabhängig vom Alter und technischem Vorwissen haben es geschafft, die App zu bedienen und am Unterricht teilzunehmen. Störende Gespräche unter den Teilnehmer*innen finden nicht mehr statt. Meine Lernenden berichten, dass sie deutlich mehr gefordert sind und sich besser konzentrieren können als in der Klasse, wenn eine Teilnehmer*in spricht und alle anderen hören zu. Das Niveau von jedem einzelnen kann ich daher noch besser erkennen und verbessern. Es gibt weniger Ablenkung durch die Teilnehmer*innen und ich habe eher Erkenntnisse über Schwierigkeiten. Um die aktuelle Situation zu überbrücken oder auch zukünftige Ausfälle zu vermeiden, kann ich es nur empfehlen diesen Weg auszuprobieren. Sowohl für euch als auch für die Teilnehmer*innen ist es eine gute Ablenkung und Beschäftigung während der Coronazeit. Wenn andernfalls die Ausfallzeiten zu groß werden, besteht die Gefahr, dass die Teilnehmer*innen vieles vergessen haben und euch wird es viel Mühe und Arbeit bereiten, alle wieder auf den vorherigen Stand zu bringen.“*

Infobox

Fouzia Amribet-Kaya – Erfahrungen aus der Praxis: Online-Lernen im Projekt KASA

Mein KASA-Kurs läuft seit September 2019. Bedingt durch die Coronasituation konnten seit März 2020 die Präsenzunterrichtstage nicht mehr wahrgenommen werden und sind weitestgehend auf Online-Unterricht umgestellt worden. In der Anfangsphase habe ich in Eigeninitiative, um die Fortschritte der Teilnehmerinnen nicht verfallen zu lassen, eine Videotelefoniesoftware als Plattform ausgesucht und einen Online-Unterricht zu den gleichen Zeiten, wie der Präsenzunterricht, angeboten. Eine weitere unterstützende App war ein Messengerdienst.

Im weiteren Verlauf wurden durch KASA die Software *Jitsi* und *Telegram* eingeführt, diese ersetzen die vorher benutzten Programme. Ich betrachte den Umstieg von Präsenzunterricht auf Online-Unterricht von einer Gruppe mit 15–18 Teilnehmerinnen. Hierbei konnte ich verschiedene Faktoren und Entwicklungen erkennen.

Zum einen fällt die technische Voraussetzung auf, wie die Endgeräte, die zum Online-Unterricht benötigt werden. Sie mussten teilweise gut organisiert werden, damit sie zur Unterrichtszeit zur Verfügung stehen. Die räumlichen Gegebenheiten waren ebenfalls ein Thema. Viele Teilnehmerinnen verfügen nur über eine kleine Wohnung und haben keinen eigenen Raum für den Unterricht. Die Internet-Bandbreite machte auch gelegentlich zu schaffen, da diese nicht immer ausreichend war. Bisher sind auch die Gruppen- bzw. Partnerarbeiten nicht komplett realisiert, welche mit zukünftigen Räumen in *Jitsi* ermöglicht werden sollen. Hierbei geht es um Kleingruppenarbeiten von zwei bis drei Teilnehmerinnen, die ich im Präsenzunterricht bereits zusammengestellt habe. In der Videotelefoniesoftware wird es Zusatzräume geben, wo die Teilnehmerinnen sich zu zweit oder zu dritt einfinden, um ein Thema zu bearbeiten und dieses dann der Gruppe vorzustellen.

Die Einweisung der Teilnehmerinnen in die Software und die App lief trotz der unterschiedlichen technischen Vorbildung und Altersstruktur gut.

Die zeitliche Einteilung und die damit verbundene Zeitersparnis durch die nicht vorhandene Anreise wirkten sich positiv auf die Teilnehmerinnen aus. Die reduzierte Corona-Ansteckungsgefahr in dem Zusammenhang haben vor allem die älteren Teilnehmerinnen begrüßt.

Aus den Bildern zu den Objekten im Präsenzunterricht gab es die Möglichkeit, reale Objekte aus dem individuellen Lebensalltag passend zum Lehrwerk zu nutzen.

Das KASA-Lehrwerk konnte weiterhin vollumfänglich eingesetzt werden, durch die Kamerafunktion wurden die Seiten live besprochen. Jede Teilnehmerin konnte eigenständig ihre Aufgaben lösen und über die Kamera bei kürzeren Themen präsentieren. Längere Aufgaben, die nicht direkt besprochen werden konnten, wurden über *Telegram* mir zugesendet und von mir ausgewertet. Die Themen wurden in Einzelarbeit

alleine erarbeitet, da keine Nachbarin da war, die gefragt werden konnte. Im Präsenzunterricht wurde schon das eine oder andere Mal von der Nachbarin abgeschaut. Die Audio- und Videotelefoniefunktion unterstützen den Unterricht maßgeblich. Jede Teilnehmerin ist im Blickfeld der Lehrerin und kann individuell angesprochen werden.

Eine Veränderung bringt viele Fragen mit sich. Der Online-Unterricht hat wenige Teilnehmerinnen im Lernprozess unterbrochen, genauer gesagt nur eine Person. Die anderen Teilnehmerinnen haben das Angebot dankend angenommen und sich in die Software einweisen lassen. Der vertraute Umgang mit der Software war bereits nach der zweiten Unterrichtseinheit gegeben. Ansagen oder Ansprachen konnten im Vergleich zum Präsenzunterricht zügiger durchgeführt werden, da es weniger Störfaktoren unter den Teilnehmerinnen gab. Auffällig war, dass die ruhigeren bzw. stilleren Teilnehmerinnen online aktiver waren und mehr Eigeninitiative zeigten. Auch die Konzentration auf die eigenen Aufgaben ist deutlich fokussierter als im Präsenzunterricht, da es weniger Ablenkung durch Andere gibt. Den Mut Fragen zu stellen, haben einige Teilnehmerinnen im Rahmen des Online-Unterrichts entwickelt. Ich habe durch die Zeiteinteilung dafür gesorgt, dass jede Teilnehmerin antworten konnte. Die Antworten habe ich genutzt, um sie zu loben und den richtigen Anteil der Antwort in der Gruppe hervorzuheben. Die positive Aufnahme des Online-Unterrichts ist auch daran zu erkennen, dass sich die Teilnehmerinnen außerhalb des Unterrichts über den gleichen *Jitsi*-Link treffen, um den Unterrichtsstoff nachzubereiten. Eine finale Einschätzung zum Online-Unterricht ist nach Abwägen aller Punkte sehr positiv. Wenn alle Grundlagen erfüllt sind, kann es eine gute Alternative, eventuell sogar der bessere Weg sein, die Teilnehmerinnen zu unterrichten. Eine ausgewogene Mischung aus beiden Unterrichtsformen wäre aus meiner Sicht ebenfalls eine effektive Form.

4. Online Lehren – was ist das Richtige für mich?

Alphabetisierung im virtuellen Raum ist ein wenig erforschtes und erprobtes Terrain. Die Pandemie hat einen intensiven Impuls gegeben, das Lernen und Lehren online zu beleben und auszubauen. Unsere Erfahrungen (auch unabhängig von Corona) zeigen, dass die Lernenden eine hohe Bereitschaft in der Auseinandersetzung mit digitalem Lernen zeigen (vgl. Abschnitt 2ID.2.1 *Lernen mit Angeboten der DW*: „*ABC – Starte mit dem Alphabet*“). Lehrende sind nun gefordert, Angebote für ihre Lernenden zu erproben und zu entwickeln. Welches ist ein individuell möglicher Weg? Hierbei sollte bei Lehrkräften kein Druck oder gar Angst entstehen, etwas Neues, vielleicht sogar Unerwünschtes umsetzen zu müssen. Vielmehr ist es eine Einladung zur Entdeckung zusätzlicher Lehrmittel und -methoden. Dabei geht es weniger um entweder-oder, sondern eher um die Kombination verschiedener Möglichkeiten. Die Auswahl – die weit über die skizzierten Ansätze hinaus geht – kann allerdings schnell unübersichtlich und schwierig werden.



Abb. 2ID.8:
Checkliste

Für die eigene digitale Unterrichtspraxis wurde deshalb eine Checkliste konzipiert,¹¹ die bei der eigenen Reflexion Orientierung über die Auswahl und Durchführung geben kann. Dabei kann sie mehrfach eingesetzt werden und einen eigenen Prozess des Online-Lehrens aufzeigen. Die Liste kann entsprechend eigener Bedarfe ergänzt, angepasst oder gekürzt werden. Durch die Auswahl von „ja“ und „nein“ ist der Zeitaufwand zum Ausfüllen bewusst gering gehalten. Individuelle Ausführungen können bei Bedarf in der darunter liegenden Zeile vorgenommen werden. Die fünf inhaltlichen Bereiche mit den jeweiligen Items basieren auf den Grundlagen des Situationsansatzes (z. B. 2.1 und 2.2; s. Abbildung 2ID.8) und der kontrastiven Alphabetisierung (z. B. 1.4, 2.6, 3.6, 5.4; s. Abbildung 2ID.8).

Die Checkliste wurde mehrfach durch Lehrkräfte genutzt und ausgefüllt.¹² Die Auswahl der ausgefüllten Listen gibt Präferenzen wieder. Bei der Begründung der Auswahl des digitalen Formats waren die Nutzerfreundlichkeit und der Datenschutz die relevantesten Kriterien. Bei der Didaktik sind vor allem lebensweltliche Themen, aber auch das Einbringen eigenen Wissens, das eigene Arbeitstempo und die Muttersprache entscheidende Auswahlkriterien. Bei der Methodik fehlen laut Auswertung gemeinsame Arbeitsphasen, der Einsatz der Muttersprache ist nicht durchgängig möglich. Bei den Lernmaterialien wird eine stärkere Visualisierung gewünscht, eine klare Aufgabenstellung hingegen scheint gegeben. Obwohl meist Möglichkeiten für Rückfragen gegeben sind, ist eine regelmäßige Rückmeldung zum Leistungsstand nicht immer möglich.

Digitale Kompetenzen sind zunehmend ein Teil der Grundkompetenzen, die im Alltag notwendig sind. Lernende brauchen das Wissen für gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation. Unserer Erfahrung nach lohnt der Aufwand für die Erprobung digitaler Unterrichtsmittel und -methoden. Lernende und Lehrende gewinnen durch das erweiterte digitale Grundbildungsangebot.

¹¹ Die Checkliste wurde mit den Impulsen von Clemens Seyfried weiter entwickelt.

¹² Die Checkliste wird von allen Lehrkräften des Projektes KASA im Jahr 2020 als Dokumentation ihres Unterrichtsgeschehens ausgefüllt. Gemeinsam mit den Einträgen im Portal *Subjektive Relevanz* (SuRe-Online), den Monatsberichten und den Online-Hospitationen dienen sie im Projekt der Qualitätssicherung.



Deutsch lernen.

A	Das Modellprojekt KASA im Rahmen der AlphaDekade	183
	<i>Britta Marschke und Abed all Gaffar Mohamed</i>	
B	Lehrkräftequalifizierung	239
	<i>Sedigheh Alizadeh Lemjiri, Nadine Al-Khafagi und Britta Marschke</i>	

A | Das Modellprojekt „Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz (KASA)“ im Rahmen der AlphaDekade

Britta Marschke und Abed all Gaffar Mohamed

1. Grundlegende Prinzipien des KASA-Unterrichts: Lesen – Schreiben – Weltverstehen

Britta Marschke



Abb. 3IA.1: *Unterricht in einem KASA-Kurs in Frankfurt*

authentisch vertretbar. Diese individuellen Entscheidungen einer Priorisierung einzelner Aspekte sowie deren methodische Gestaltung durch die Lehrpersonen sind realistisch und werden so auch umgesetzt. Eine prinzipielle Übereinstimmung mit dem Situationsansatz ist die Voraussetzung für den Unterricht und das Unterrichten jeder Lehrkraft im Projektkontext.

Der Situationsansatz begründet im Projekt KASA das pädagogische Konzept. In der Alphabetisierung sind sowohl Didaktik und Methodik des Lesen- und Schreibenlernens von Bedeutung als auch der allgemeine pädagogische Rahmen. Der Situationsansatz bildet „Leitplanken“ für die pädagogische Arbeit und ermöglicht den Lehrenden eine Orientierung ohne den Anspruch einer kompletten Übernahme oder 1:1-Umsetzung einzelner Leitsätze. Die 16 Leitsätze des Ansatzes (vgl. Kapitel 11C *Der Situationsansatz in der Alphabetisierung*) ermöglichen eine Grundhaltung und Impulse für den Unterricht. Die Authentizität der einzelnen Lehrperson steht dabei immer im Mittelpunkt. Während einzelne Aspekte von einzelnen Personen vollkommen mitgetragen und umgesetzt werden können, sind andere nur bedingt

Ausgangspunkt des Unterrichtsgeschehens sind reale Lebenssituationen türkisch-, persisch- oder arabischsprachiger Muttersprachler*innen, die ihre Deutschkenntnisse im Lesen und Schreiben ausbauen möchten. Alltagsrealitäten der Lernenden sind die Basis für Lernsituationen und Curriculum. Themen und deren praktischer Einsatz in der alltäglichen Lebenswirklichkeit richten sich nach den Wünschen und Bedürfnissen der Lernenden.

Beispiele für die erfolgreiche Umsetzung des Situationsansatzes mit seinen Leitsätzen in den fünf Bereichen Bildung, Partizipation, Gleichheit und Differenz, Lebensweltorientierung sowie Einheit von Inhalt und Form sind im Projekt erlebbar.

1.1 Bildung – AḂÇ

Im Bereich der Bildung im Situationsansatz geht es im ersten Schritt darum, dass Lehrkräfte analysieren, was Lernende können und wissen. Hierbei werden verschiedene Kompetenzmessungen angewandt. Unabhängig vom Testinstrument werden die Testungen nicht vor Beginn des Kurses durchgeführt, sondern erst nach einigen Wochen. Dadurch können die Lehrkräfte die Teilnehmenden kennenlernen und erkunden, was sie motiviert, wie sie am besten verstehen und wer wo welche Erläuterungen benötigt. Die Lernenden hingegen können Unsicherheit und Ängste abbauen. Die Lehrkraft als Einstufende ist bereits bekannt, es gibt ein vertrauensvolles Verhältnis. Empfehlenswert und zielführend erscheint die Beobachtung von Lernenden während des Lernens. Hierbei sind Notizen durch die Lehrkraft hilfreich, aber auch regelmäßige individuelle Feedbackgespräche. Bewährt hat sich die wertschätzende Rückmeldung in Kombination mit einem Portfolio, da Selbst- und Fremdwahrnehmung miteinander verbunden werden können.

Nach der Einschätzung des Kompetenzstandes folgt dann im Situationsansatz die Analyse der Inhalte, die die Teilnehmenden selber erlernen wollen. Themen und Inhalte werden durch die Lehrkräfte erfragt. In den monatlichen Berichten der Lehrkräfte werden von Lernenden Themen gesammelt. Die Aufbereitung der Inhalte sollte Zugänge zu Wissen und Erfahrungen in realen Lebenssituationen ermöglichen. Bei der Benennung der Themen werden besonders häufig Themen des Alltags gewünscht, gefolgt von Gesundheit, Behörden, Kultur, Ausflug, Reisen und Familie.¹ Die gewünschten methodisch-didaktischen Formen sind Dialoge und Hörübungen, aber auch Diktate und Tests werden gewünscht.

¹ Gemäß der Auswertung aller 2019 eingereichten Monatsberichte in ca. 40 Kursen verschiedener Sprachen.

Infobox**Özcan Kalkan: Auswertung der Monatsberichte**

Für die Auswertung der Monatsberichte mussten zunächst Parameter definiert und geclustert werden.

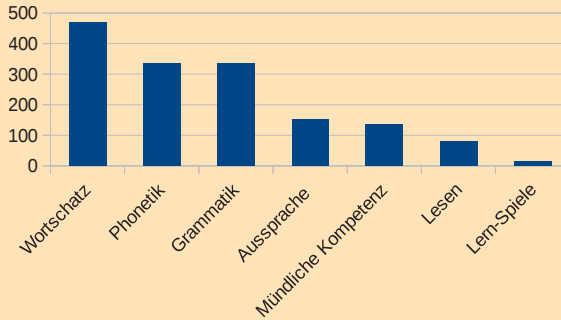


Abb. 3IA.2: *Woran arbeiten die Lehrkräfte?*

Mit Blick auf die Themen, an denen die Lokalkoordinatoren am intensivsten gearbeitet haben, fällt auf, dass mit Phonetik, Wortschatz und Grammatik drei Schwerpunkte dominieren. Dabei kristallisierten sich Themen wie Aussprache und mündliche Kompetenz als besonders wichtige Bereiche heraus. Nicht von ungefähr: Schließlich handelt es sich bei den drei genannten um Fundamente eines jeden Fremdsprachenunterrichts. Diese Verteilung bleibt auch über die Kursdauer konstant.

Bei den Themenwünschen fällt auf, dass diese sich im Laufe der Zeit verändern: Ist es zu Beginn eines Unterrichts vornehmlich die Grammatik, welche das Interesse der Lernenden dominiert, verlagert sich selbiges peu à peu in Richtung Gebrauch der Sprache im Alltag. Hier zeigt sich, wie wichtig das sprachliche Fundament für Lernende ist, ehe alltagsrelevante Themenschwerpunkte in den Mittelpunkt rücken.

Auch die Dominanz des Schwerpunkts „Dialoge“ insbesondere in den ersten Monaten eines Kurses unterstreicht die Unsicherheit der Lernenden und den damit verbundenen Rückgriff auf das Üben vorgefertigter Dialoge im Rollenspiel. Dies könnte dem Umstand geschuldet sein, dass gerade Lernende, die neu in Deutschland sind und nicht in der deutschen Sprache alphabetisiert sind, den Wunsch hegen, sich so schnell wie möglich in der deutschen Gesellschaft zurechtzufinden. Auf den ersten Blick eignet sich das Einüben von Dialogen am besten hierfür.

Revue passierend ist zu konstatieren, dass sich die Themenwünsche der Lernenden umso differenzierter und konkreter gestalten, je länger der Kurs dauert. Diese Themenfelder reichen von „Arzt“, „Behörden“ bis zu „Einkaufen“, mithin Themen, welche die Lernenden unmittelbar in ihrem alltäglichen Leben tangieren.

Insbesondere Formen der schriftlichen Überprüfung werden gemäß unserer pädagogischen Vorstellungen und auch Erfahrungen eher kritisch gesehen, da sie Stress verursachen und als Ergebnis lediglich eine zufällige Momentaufnahme des Lernstandes wiedergeben. Die Ergebnisse können durch viele Aspekte beeinflusst oder auch verfälscht werden. Lernende sind in dem Moment sehr aufgeregt, haben persönliche Herausforderungen im Kopf oder gesundheitliche Einschränkungen wie Kopfschmerzen oder Erkältungen, der Stift schreibt nicht, das Licht ist nicht ideal oder der Platz ist ungewohnt. Zudem schränken Tests die Entwicklung der Lernenden ein, da sie Zugänge ermöglichen oder verhindern, je nach erreichten Punktzahlen. Die Assoziationen mit den Tests sind meist zudem problematisch. Dennoch kommen wir den Wünschen der Lernenden nach, wenn sie einen schriftlichen Test (Oldenburger-Diagnostik, lea. etc.) durchführen möchten. In verschiedenen Kursen haben wir uns selber auf den Prozess der Erprobung verschiedener Lernzielüberprüfungen eingelassen. Wir erläutern, dass Tests keinen Lernstand und erst recht keine Kompetenzen realistisch abbilden können. Wesentliche und wirklich relevante Aspekte einer Anwendung der deutschen Sprache im Alltag finden keine Beachtung. Häufig steht der Wunsch nach einer Überprüfung durch die Lernenden deshalb im Fokus, um die Erwartungshaltung verschiedener Institutionen zu erfüllen. Dieser „Nachweis“ scheint allein gültig für die Bemühungen, Deutsch zu lernen.

Aus dem gewünschten Themenspektrum werden durch das Team Materialien erstellt. Diese Materialien motivieren durch das Ernstnehmen der Interessen und Bedürfnisse der Lernenden. Lernende werden zu Handelnden ihres eigenen Lernprozesses. Sie steuern ihren Lernprozess, legen eigene Ziele fest und reflektieren ihr Lernverhalten. Zudem werden das Weltwissen der Lernenden und ihre Muttersprachen einbezogen. Die Phantasie soll zudem einbezogen werden und die Lernenden sollen dabei unterstützt werden, sich Lernwege und -inhalte in ihrer individuellen Art und Weise zu erarbeiten.

Beispiel: Das Abzählen mithilfe der Finger ist ein gebräuchliches Mittel im Umgang mit Zahlen und Mengen. Die Art und Weise des Abzählens hingegen ist regional sehr unterschiedlich. So zählen Personen aus dem Iran und Afghanistan meist beginnend mit dem kleinen Finger der Hand. Lernende aus einigen Gebieten in Syrien hingegen beginnen mit dem Zeigefinger, während in Deutschland beginnend mit dem Daumen gezählt wird. Hier können unterschiedliche Zählmodelle vergleichend oder auch individuell unterschiedlich eingesetzt werden, sie tragen zu einer Vielfalt im Umgang mit Zahlen und Zählen bei.

Bei der Verwendung von Vorlagen ist es entgegen der deutschen Rechendidaktik unüblich, kariertes Papier zu nutzen. Lediglich Käst-

chen, die das Eintragen beziehungsweise Ergänzen einzelner Ziffern ermöglichen, sind gebräuchlich. Bereits in der Primarstufe werden zum Schreiben von Ziffern und für mathematische Operationen in Ländern mit arabischer und persischer Muttersprache linierte Vorlagen genutzt. Der Einsatz von Karopapier ist demnach nicht selbstverständlich oder selbsterklärend.

Die Schreibrichtung der Zahlen ist ebenfalls unterschiedlich. Während in der arabischen Welt die Zahlen ebenfalls von rechts nach links notiert werden, ist es in der persischen Schreibweise der Zahlen entgegen der Schreibweise der Buchstaben von links nach rechts.

Die Rechenzeichen nutzen abweichend von deutschen Gebräuchlichkeiten bei der Multiplikation \times statt des Malpunktes. Bei der Division wird ebenfalls wie bei der Multiplikation die Schreibweise, die auch beim Taschenrechner im Mobiltelefon üblich ist, verwendet – eine Linie zwischen dem Doppelpunkt. Eine Besonderheit stellt die schriftliche Division in Syrien dar. Waagerechte Trennlinien sind hier durch rechtwinklig abgelenkte Linien dargestellt. Die Anordnung der einzelnen Divisionschritte wird anders als in der deutschen Schreibweise waagrecht untereinander notiert. Die Schreibweise sieht folgendermaßen aus:

The image shows four examples of handwritten division in Syria, arranged in two pairs. Each example uses a bent horizontal line for the division bar. The first pair shows the division of 38 by 2, resulting in a quotient of 19. The second pair shows the division of 38 by 2, resulting in a quotient of 19 and a remainder of 00. The numbers are written from left to right, and the quotient is written above the division bar.

Abb. 31A.3: Schreibweise der schriftlichen Division in Syrien

Nach der Entwicklung der Materialien werden diese kritisch durch die Lernenden selbst und ihre Expertise erprobt und kommentiert. Im Anschluss an diese praktische Prüfung erfolgt eine Überarbeitung hinsichtlich der Thematik sowie der Praxistauglichkeit gewählter Übungen und der zeitlichen Passung. Somit können weitere Schwerpunkte der Lernenden einbezogen und vertieft oder verkürzt werden. Wir erhalten Rückmeldungen, was für Lernende besonders hilfreich beim Verstehen und beim Üben effektiv war. Die Lernenden zeigen, was sie motiviert hat, aber auch, was anstrengend und wenig hilfreich war oder zu lange gedauert hat. Die Lehrkraft nimmt diese Rückmeldungen auf und leitet sie schriftlich über die Wochenberichte an das KASA-Team weiter.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Unterrichts sind Schwierigkeiten der Lernenden. Diese Schwierigkeiten werden direkt thematisiert, insbesondere im Vergleich zur Muttersprache.

*„Die Muttersprache ist für mich die Sprache, ohne die ich keine andere Sprache lernen könnte.“
(Kursteilnehmerin, 43 Jahre)*

Hierbei ist sicherlich von Vorteil, dass die Lehrkräfte im Projekt KASA bilingual sind und aus eigenen Erfahrungen häufig einschätzen können, was eine besondere Schwierigkeit ausmacht oder besonders herausfordernd ist. Sind Laute der deutschen Sprache in der Muttersprache nicht bekannt, so sind die Aussprache, aber auch das Hören und Schreiben häufig schwierig. Bei türkischen Muttersprachler*innen führen die Buchstaben I/i immer wieder zu Verwirrung. Im Türkischen ist das i auch in einer weiteren Variante ı ohne i-Punkt vorhanden. Beim Großbuchstaben kommt es zu einer besonderen Schwierigkeit zwischen I – im deutschen der Großbuchstabe für das i – im Türkischen aber der Großbuchstabe für das ı. Der Großbuchstabe i ist im Türkischen deshalb İ. Im direkten Vergleich werden die Lernenden darauf hingewiesen, dass es zu gleichen Schreibweisen oder bei ähnlicher Schreibweise, zu anderen Lauten führt.

Diese Art der Reflexion ist auf den ersten Blick zeitintensiv, aber zielführend im Sinne einer Partizipation der Lernenden. Lernende selber sind Expertinnen und Experten ihres eigenen Lernprozesses und werden hierbei unterstützt. Sie finden heraus, was für sie persönlich hilfreich ist, was ihnen beim Lernen hilft und was sie motiviert. Die Lehrkräfte werden zu Wegbegleitenden im Lernprozess und erhalten die Chance, viel über die Lernenden und das Lernen selber zu erfahren. Für den KASA-Unterricht ist deshalb diese Zeit der Reflexion über das Lernen Teil des Unterrichts. Die Lehrkräfte nutzen auch eigene Materialien und entwickeln diese mit dem Feedback ihres Kurses weiter.² Auch diese Materialentwicklung ist zeitintensiv, aber lohnend.

Beispiel: Die Teilnehmenden wünschen sich das Thema Fachärzte. In den einzelnen Herkunftsländern gibt es unterschiedliche Fachärzte. Die Einheit zu den Fachärzten wurde entwickelt, aber der Schwerpunkt kam von den Lernenden: Orthopädie. Viele der Lernenden hatten Rückenschmerzen.

Zudem sind der Unterrichtsraum und das gesamte Umfeld von Relevanz für die Unterstützung und Vertiefung des Lernens. Hierbei ist es häufig schwierig – auch

² Vorlagen (z. B. Würfelvorlagen, Dominovorlagen), die auf die Bedarfe und Bedürfnisse des Unterrichts angepasst werden können, stehen unter <https://abc.giz.berlin/> kostenfrei zum Download bereit.

in den KASA-Kursen – den Raum zu dekorieren, Bilder oder Plakate aufzuhängen, da der Raum nur zeitweise von dem Kurs genutzt wird und zu anderen Zeiten von anderen Projekten und Gruppen, deren Kreativität andere Prioritäten haben kann. Durch die aufsuchende Arbeit des Projektes ist jedoch die Gestaltung des Umfeldes meist für die Teilnehmenden angenehm, da sie sich auch in ihrer Freizeit über den Kurs hinaus dort aufhalten. Die Atmosphäre ermöglicht ein eigenaktives Milieu über den Kursraum hinaus.

1.2 Partizipation – Emanzipation mit Paulo Freire



Abb. 31A.4: *Lernende üben Vokale*

Paulo Freire (1921–1997) arbeitete erfolgreich mit einem eigens von ihm entwickelten und erprobten Konzept der Alphabetisierung in Brasilien. Die Alphabetisierungsmethode, die Gegenstand seiner Dissertation 1959 war, ermöglichte einem Erwachsenen ohne Schulbildung die Alphabetisierung in 40 Stunden. Vor allen Dingen wollte Freire durch die Alphabetisierungsarbeit auch eine kritische Bewusstseinsbildung und die Praxis der Freiheit unterstützen. Ausgangspunkt seiner Materialien waren Bilder und Abbildungen von Schlüsselsituationen. Die Situationen wurden von den Lernenden selbst bestimmt und basierten vor allem auf Szenen aus dem Alltag der Landbevölkerung. Mit den Bildern vermittelte Freire Silben. Das Portugiesische bietet sich dafür an, da die Silben vor allem aus einem Konsonanten und einem Vokal bestehen. Im Deutschen ist das schwierig.

Im Rahmen des Projektes ABCami wurde das Konzept für arabischsprachige Geflüchtete adaptiert (<https://www.abcami.de>). Zusätzlich wurden kontinuierlich weitere kontrastive Unterrichtsmaterialien entwickelt. Ausgehend von den bei der

Zielgruppe erfragten Schlüsselbegriffen wurde eine Liste mit generativen Wörtern (Wörter mit zentraler Bedeutung im jeweiligen Lebenskontext) von „Anwalt“ bis „Wohnung“ erstellt. Wir diskutierten an verschiedenen Orten und in mehreren Kursen unterschiedlicher Muttersprachen über mehrere Monate hinweg diese Begriffe. Durch Fotos werden die Begriffe mündlich und schriftlich eingeführt und mit den Vokalen im Deutschen verknüpft. Ausgehend von der Freire'schen Theorie werden dann Silben entsprechend von Lauten vermittelt. Im Deutschen bestehen die Laute und damit die Silben aus unterschiedlich vielen Buchstaben: Silbenlängen von zwei bis zu neun Buchstaben sind im Deutschen vorhanden. Deshalb musste bei der Erstellung des Materials für das Deutsche die Methode von Paulo Freire im Rahmen des Projektes angepasst werden. Der praktische Einsatz wurde von den Lernenden als hilfreich honoriert.

Die Entwicklung der Kompetenzen durch die verschiedenen Methoden bei ABCami und nachfolgend auch bei KASA fördert das Empowerment und das Selbstvertrauen, die eigenen Lebensbedingungen verbessern zu können. So äußern Lernende immer wieder, dass sie allein Arztbesuche vornehmen wollen, ohne Unterstützung von Familienmitgliedern. Gezielte Förderung des Wortschatzes, Dialoge und Rollenspiele unterstützen die Lernenden in ihrer gesellschaftlichen Partizipation. Die Unterrichtsaktivitäten werden möglichst so gestaltet, dass sich die Lernenden aktiv am gesamten Planungs-, Umsetzungs- und Entscheidungsprozess beteiligen können. Lernende berichten immer wieder über ihren Mut und Erfolg, Situationen im Alltag gemeistert zu haben und motivieren damit andere.

Die Lehrkräfte unterstützen Lernende dabei, ihre eigenen Kompetenzen wahrzunehmen und einzusetzen. Häufig haben Lernende in Alphabetisierungskursen das Gefühl, dass sie gar nichts oder nur wenig können. Die eigenen Fähigkeiten werden als unwichtig oder irrelevant eingeschätzt. Im ersten Schritt geht es darum, ein Bewusstsein zu schaffen für die vielen Dinge, die gut gelingen.

Beispiel: Frau K. Ist häufig enttäuscht und demotiviert. Sie gibt an, dass sie alles vergisst. Sie sagt über sich selber, dass sie anscheinend zu dumm sei, um zu lernen. Sie sitzt dann am Tisch und drückt den Stift stark auf das Papier. Die anderen Kursteilnehmenden wissen nicht, wie sie sich verhalten sollen. Frau K. wird von der Lehrkraft gebeten zu erzählen, was sie gut kann. Sie überlegt eine Weile, bevor sie erwidert, dass ihr nichts einfällt. Nun fangen die Kursteilnehmerinnen an zu erzählen, was sie alles an Frau K. beobachtet haben. Eine Teilnehmerin berichtet über den leckeren Kuchen, den Frau K. zu einem der letzten Kurstermine mitgebracht hat. Eine andere Teilnehmerin erzählt von dem Tuch mit der schönen Häkelkante, das Frau K. selber erstellt hat.

Eine andere Lernende berichtet, dass die Aussprache von Frau K. für sie so hilfreich sei, dass sie die Wörter dann besser schreiben kann. Frau K. ist sehr gerührt, als sie das hört. Nach einiger Zeit kann auch sie über ihre Stärken sprechen und erzählt, was sie alles kann.

Durch diese „Schatzsuche“ können Lernende ermutigt werden, eigene Ideen auszusprechen, was sie in den Unterricht einbringen könnten. Durch die Einbeziehung der Stärken und der eigenen Kompetenzen werden die Teilnehmenden mutiger, Impulse für die Entwicklung des Kursablaufs zu geben. Hier kommt es dann zu Themen und deren Umsetzung, z. B. durch Exkursionen und Ausflüge. Diese werden vor- und nachbereitet und das theoretische Wissen wird so direkt angewendet. Ein wichtiges Mittel dafür sind Dialoge, die die sprachlichen Handlungen im Alltag vorbereiten und überhaupt ermöglichen. Eine thematische Einbettung von Dialogen in jede Lerneinheit wird von den Lernenden mittlerweile aktiv eingefordert.

Eine aktive Mitarbeit und demokratische Zusammenarbeit wird auch bei der Entwicklung von Regeln im Kursalltag gefördert. Die Gruppe erstellt im gemeinsamen Austausch einfache Kursregeln. Diese werden schriftlich auf einem Plakat festgehalten und sichtbar im Kursraum aufgehängt. Wichtig dabei ist die Prozesshaftigkeit, die Lernenden arbeiten immer wieder an der Anpassung der eigenen festgelegten Werte und Normen. Die Einhaltung der eigenen Regeln wird durch den gesamten Kurs beobachtet. Einzelne Kursteilnehmende sprechen Abweichungen und Verstöße direkt untereinander an. Die Akzeptanz der Regeln ist erfahrungsgemäß sehr hoch. Schwierig ist es teilweise für Lehrkräfte, die Regeln der Teilnehmenden mitzutragen, weil sie nicht zu dem eigenen pädagogischen Handlungsrepertoire gehören und fremd oder negativ erscheinen. Hier ist nunmehr die Lehrkraft gefragt, im Aushandlungsprozess Änderungen oder Anpassungen mit der Lerngruppe vorzunehmen. Gelingt die Überzeugungsarbeit nicht, sollten die Regeln der Gruppe gelten. Die Lehrkraft trägt diese dann im Sinne eines demokratischen Prozesses mit.

Dieses Verhalten unterstreicht die Funktion der Lehrkraft als Partner*in im Lernprozess. Das Miteinander auf Augenhöhe impliziert, dass Lehrkräfte offen für die Bedarfe und Bedürfnisse ihrer Lernenden sind und diese nicht nur wahrnehmen, sondern auch ernst nehmen. Das eigene Vorgehen wird nicht zum Handlungsmaßstab, sondern wird abgeglichen mit den individuellen Vorstellungen der Teilnehmenden. Diese Art der Offenheit verlangt von den Lehrkräften ein hohes Maß an Flexibilität und vor allem an Selbstreflexion. Immer wieder kann es personenbezogen und situationsangemessen Anpassungen erforderlich machen. Wenn sich Lehrkräfte jedoch auf diesen Prozess einlassen, gewinnen sie viel. Perspektiven

werden geöffnet, der eigene Unterricht, das eigene Vorgehen wird erneuert, frischer und vielfältiger.

1.3 Gleichheit und Differenz

Die Arbeit in den Kursen ist von unterschiedlichen Kulturen geprägt. Weder gibt es „den Islam“ noch „die Araber“ oder „die arabische Muttersprache“. Viele Details und Unterschiede führen zu einer Vielfalt im Kursraum, der häufig als Einheit angesehen wird. Diese Unterschiede werden nicht immer problemlos und konfliktfrei erlebt. Das reine Nebeneinander führt nicht automatisch zu einer Neugier oder einer Freude über die Vielfalt. Häufig werden Unterschiede eher als schwierig und belastend angesehen, abgewertet und gehen mit Beleidigungen einher. Erfahrungen im Herkunftsland, Berichte über Dritte tragen zu Vorurteilen und Klischees bei. Hier hat sich eine direkte Thematisierung bewährt. Häufig sind auch Lehrkräfte überfragt, wie sie Themen gut ansprechen können, um eine gemeinsame Umgangsweise im Kurs zu finden. Religion ist häufig ein emotionales Thema und führt zu teils starken Auseinandersetzungen. Themen können schwerlich ausgespart werden (es sei denn, der Kurs möchte das selber). In unseren Kursen haben wir gute Erfahrungen damit gemacht, die Kursregeln anzupassen, sodass niemand sich beleidigt fühlt und alle individuell so sein können, wie sie es wollen. Hierzu haben wir Regeln gemeinsam entworfen, die den gegenseitigen Respekt in den Fokus stellen und zugleich zeigen, wie die Teilnehmenden behandelt werden möchten. Wichtig ist dabei, dass es in jedem Kurs andere Regeln geben kann, die Teilnehmenden bestimmen selber, was ihnen wichtig ist und wie sie miteinander umgehen wollen.

Kursgruppen und -zusammensetzungen sind sehr heterogen. Neben der großen Altersspanne sind auch Lernende mit unterschiedlichen Lernständen und Lernvoraussetzungen im Kurs. Teilweise sind auch Lernende mit körperlichen Beeinträchtigungen (Hören, Sehen, Gehbehinderung) in den Lerngruppen. Anders als in Kursen vom BAMF nehmen an dem Unterricht in frei organisierten Kursen auch Personen im Rentenalter teil. Gleichzeitig sind auch junge Lernende unter 27 Jahren im Kurs, die innerhalb des Integrationskurssystems an einem Jugendintegrationskurs teilnehmen würden.

Das gemeinsame Interesse aller Kursteilnehmenden ist es, die deutsche Sprache zu lernen, für ihren persönlichen Alltag. Dieses vereinende Ziel wird immer wieder in den Mittelpunkt gerückt, insbesondere wenn Unzufriedenheit herrscht. Lehrkräfte sind herausgefordert, zu vermitteln und Differenzen im Kurs positiv zu wenden. Hierbei bietet es sich an, gemeinsame Themen zu suchen, die alle Lernenden altersübergreifend interessieren. Es können auch nacheinander von allen Lernenden

Themenwünsche eingebracht werden. Hilfreich sind gemeinsame positive Lernerfolge. Auch Exkursionen tragen zum Entstehen eines Gruppengefühls bei. Bei der Auswahl des Ziels sollte Konsens herrschen, die Ausgestaltung mit der Übernahme kleiner exkursionsbegleitender Aufgaben kann interessenbezogen und bindend differenziert sein. Somit entsteht ein gemeinsames Erlebnis, das zur Gruppenbildung beitragen kann.



Abb. 31A.5: Jung und Alt lernen zusammen in einem KASA-Kurs in Frankfurt

Pädagog*innen unterstützen in der geschlechtsspezifischen Identitätsentwicklung und wenden sich gegen stereotype Rollenzuweisungen und -übernahmen. Diese Thematisierung ist induktiv und wiederkehrend ohne Vorgaben, wie Frauen oder Männer sein müssen und sollen. Ein gemeinsames Verständnis wird stetig auch in den Regeln des täglichen Miteinanders im Unterricht neu ausgehandelt. Einige Kurse sind geschlechterhomogene Angebote. Frauen lernen dann mit Frauen, Männer mit Männern. In diesem Kontext ist eine Thematisierung von geschlechtsspezifischen Inhalten teilweise einfacher. Weibliche Lernende äußern immer wieder den Wunsch, sich über Themen der Frauengesundheit auszutauschen. Das gelingt in homogen weiblichen Lernerinnengruppen wesentlich einfacher und offener. Schamgefühle werden minimiert und Fragen können einer weiblicher Lehrkraft einfacher gestellt werden. Die unterschiedlichen Rollenbilder in den Familien werden möglichst wertfrei akzeptiert. Die Lernenden sollen die Möglichkeit erhalten, offen über ihre Situation sprechen zu können, ohne Urteil von Dritten. Auf der Website der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung finden sich viele verschiedene Informationen in verschiedenen Sprachen, die als Unterrichtsmaterial einbezogen werden können (<https://www.bzga.de/infomaterialien/>, besucht am 05.08.2021).

Zudem ist es wichtig, auch Grenzen aufzuzeigen bei Situationen, die gegen bundesdeutsche Gesetze verstoßen. Frauen werden informiert über ihre Rechte als Frau. Gewalt kann nicht akzeptiert werden, weder gegen Frauen noch gegen Männer oder Kinder. Hier werden die gesetzlichen Regelungen und Angebote der



Abb. 3IA.6:
*Situation einer LK
aus dem Portal
SuRe*

Unterstützung für Betroffene vorgestellt. Dabei spielen unterschiedliche Vorstellungen von Familie und dem Geschlechterverhältnis eine Rolle. Der Alphabetisierungsunterricht ermöglicht die Thematisierung, andere Orte sind häufig für die Zielgruppe schwer erreichbar oder nicht bekannt. Die Teilnehmenden können eine Exkursion zu einer Beratungsstelle unternehmen, Gäste in den Unterricht einladen, die über Themen referieren (z. B. eine Frauenärztin, vielleicht mit Sprachkenntnissen der Muttersprachen der Lernenden) oder auch Materialien in 14 verschiedenen Sprachen für

Frauen und Männer sowie Handreichungen für Lehrkräfte des Projektes Gewaltprävention von Migranten für Migranten nutzen (<https://www.mimi-gegen-gewalt.de/wegweiser>, besucht am 05.08.2021).

1.4 Lebensweltorientierung – auch in der Grundbildung

Lesen und Schreiben sind kein Selbstzweck. Für viele bedeuten Lesen und Schreiben ein Tor zur Teilhabe in der Gesellschaft. Deshalb sind Themen nicht beliebig, sondern relevanter Teil der Motivation. Finanzielle, gesundheitliche, politische Grundbildung sind nur einige Facetten eines Gesamtkonzepts, das direkten Einfluss auf das Leben hat. Das Projekt bezieht diese Themen nicht nur ein, die Themen sind die Basis des Unterrichts.

Im Situationsansatz sind aber relevante Themen an Schlüsselsituationen gebunden. Die Lehrkräfte finden im kontinuierlichen Diskurs mit den Lernenden heraus, welche Schlüsselsituationen es im Leben der Lernenden gibt. Häufig wird der Situationsansatz mit situiertem Lernen gleichgesetzt. Das greift allerdings zu kurz. Im situiertem Lernen steht das Interesse der Lernenden im Mittelpunkt. Im Situationsansatz bilden hingegen Schlüsselsituationen die Ausgangslage für die pädagogische Arbeit. Schlüsselsituationen sind nicht nur punktuell, sondern über einen langen Zeitraum relevant. Die Themen sind real erfassbar und durch pädagogische Intervention zu beeinflussen. Zudem haben sie eine Relevanz für die Gegenwart und für die Zukunft. Das Ziel der Thematisierung sollte zur Handlungsfähigkeit und Autonomie der Lernenden aktiv beitragen und Partizipation ermöglichen. Die drei Ziele sind somit zusammenzufassen mit

- Erreichen von Autonomie und Selbstbestimmung;

- Solidarität, also das Lernen voneinander und
- sozialem, persönlichem, methodischem und fachlichem Kompetenzaufbau.



Abb. 31A.7: Lernende in einer Frankfurter Moschee

Im Unterrichtsalltag ist das Eruiere von Schlüsselsituationen nicht einfach. Es erfordert nicht nur die persönliche Auseinandersetzung mit allen Lernenden, auch die einzelnen Aspekte müssen immer wieder abgewogen werden. Dafür kann eine Checkliste eingesetzt werden, die für beliebig viele Situationen einsetzbar ist. Sollten nur wenige der Kategorien zutreffen und mit „ja“ beantwortet werden, trifft die Kategorisierung als Schlüsselsituation nicht zu. Eine Thematisierung im Unterricht sollte überdacht werden.

Ein weiterer Aspekt der lebensweltlichen Umsetzung der pädagogischen Arbeit im Situationsansatz geht von sozialen und kulturellen Lebenssituationen aus. Hierbei setzt das Projekt KASA auf bereits vorhandene Treffpunkte der Lernenden. Moscheen, Migrantenorganisationen und orientalisch-kirchliche Einrichtungen werden im Projekt als pädagogische Einrichtung wahrgenommen. Insgesamt arbeitete das Projekt in den letzten drei Jahren mit 61 Partnerorganisationen zusammen. Ein wichtiger Aspekt ist dabei, dass eine große Zahl unterschiedlicher sozialräumlicher Akteure (türkisch- und arabischsprachige Moscheen verschiedener Verbände, orientalisch-kirchliche Kirchengemeinden, Migrantenselbstorganisationen, Bildungsträger) als Kooperationspartner für das Thema Alphabetisierung und die Durchführung der Kurse gewonnen werden konnte. Bei der aufsuchenden Arbeit ist die kulturelle und soziale Situation wahrzunehmen und auch produktiv für das Unterrichtsgeschehen einzusetzen. Wir kommen mit dem Unterricht zu den Lernenden in ihr vertrautes Umfeld. Die Atmosphäre wird von den Beteiligten immer wieder als positiv herausgestellt. Sie bemerken, dass sie sich wohlfühlen, dass sie sich geborgen und

anerkannt fühlen. Diese positiven Gefühle, die mit den Orten in Verbindung gebracht werden, wirken sich auch positiv auf das Lernen aus. Ungewohntes gibt es weder im räumlichen Umfeld noch bei den anderen Lernenden. Häufig kennen sich die Teilnehmenden bereits aus anderen Gruppen oder über familiäre Beziehungen. Einige treffen sich auch privat und kennen die persönlichen Verhältnisse. Aufsuchende Bildungsarbeit scheint im Anspruch eines niedrigschwelligen Angebotes eine sinnvolle Ergänzung zu bestehenden Bildungsangeboten zu sein.

Die Einbeziehung und Einbettung von sozialen und kulturellen Gegebenheiten in Kursangeboten an etablierten Bildungseinrichtungen ist selbstverständlich auch möglich. Hierbei kommt es vor allem auf die Impulse der Lehrpersonen an, die Teilnehmenden aktiv aufzufordern und zu motivieren, über ihre persönlichen Einstellungen zu berichten. Somit können persönliche Gegenstände aus dem Haushalt mitgebracht werden, die zu Erzählanlässen eingesetzt werden. Der persönliche Tagesablauf, Vorlieben, Wünsche und Träume, aber auch Ängste können miteinander im Gespräch ausgetauscht werden und spielerisch die Vielfalt wiedergeben. Hierbei kann auch ein kursbegleitendes Portfolio eingesetzt werden, das im Unterricht vorgestellt wird und dem Austausch untereinander dient.

Im Situationsansatz ist auch eine enge Beziehung der pädagogischen Einrichtung zum sozial-räumlichen Umfeld verankert. Über das gesamtgesellschaftlich relevante Thema – die Alphabetisierung von Erwachsenen – werden inhaltliche Beziehungen zum sozialräumlichen Umfeld, zu Partner*innen aus Bildung, Wissenschaft, Politik und Integration vorbereitet. Ebenso wird die Vernetzung der Akteure auf Augenhöhe unterstützt. Hierbei können Teilnehmende etablierter Kursorte Vertrauensorte der Teilnehmenden in Ausflügen und Exkursionen besuchen. Die Lernenden stellen „ihre“ Einrichtung vor und präsentieren die Arbeit und die Aktivitäten der Einrichtung. Damit stellen sie den anderen Teilnehmenden, aber auch der Lehrkraft einen Teil ihrer sozialen und kulturellen Aktivitäten vor. Diese Möglichkeit wird gern von Lernenden wahrgenommen, voller Stolz berichten sie über die Freizeit und die Einbindung in die jeweilige Institution. Die Verbindung zu anderen Akteur*innen im Umfeld ist ebenfalls von Interesse für Lernende. Ein Ausflug in eine Beratungsstelle, ein Museum, eine öffentliche Einrichtung, an der man vielleicht schon häufig vorbeigegangen ist, ermöglicht auch die Handlungsfähigkeit und die Autonomie der Teilnehmenden.

Beispiel: Die Teilnehmenden lernen im Unterricht das Ausfüllen eines Formulars. Sie schreiben Name und Vorname, Adresse, Geburtsdatum und andere relevante Informationen in verschiedene Vorlagen. Nachdem im Lehrwerk die Aufgabe lesend und schreibend erarbeitet wurde, bringt die Lehrkraft authentische Vorlagen mit (z. B. Antrag auf Monats-

karte im öffentlichen Nahverkehr). Hierbei üben die Teilnehmenden das Lesen unterschiedlicher Schriftarten sowie das Schreiben in den Vorlagen auf vorgegebenen Linien und Abständen. Sobald die Gruppe sich sicher fühlt, wird ein gemeinsamer Ausflug in die nahegelegene Stadtbibliothek unternommen. Nach einem Rundgang – mit oder ohne Führung – erhalten die Teilnehmenden einen Vordruck zur Anmeldung auf einen Leseausweis. Dieses Formular wird nun vor Ort sofort ausgefüllt und wenn gewünscht auch ein Leseausweis sofort erstellt.

1.5 Einheit von Inhalt und Form – sind Lehrende Lernende?



Abb. 3IA.8: *Lernen auf Augenhöhe und mit Freude*

Lehrkräfte sind insbesondere in Alphabetisierungskursen angesehene Bezugspersonen, denen ein umfassendes und grundlegendes Wissen zugetraut wird. Fragen zu deren Qualifikation kommen seitens der Lernenden nicht auf. Sie vertrauen auf das allumfassende Wissen ihrer Lehrkraft. Hinzu kommt, dass Lernende mit geringer Literalisierung selbst geringe Fehlertoleranz haben und ihre Lehrkräfte als unfehlbar ansehen. Diese eine Autorität macht es den Lehrkräften häufig noch schwerer, den eigenen Unterricht kritisch zu hinterfragen und die Offenheit gegenüber dem Weltwissen der gering Literalisierten zu schätzen und für die eigene Weiterentwicklung und dem Kompetenzausbau einsetzen zu können. Im Situationsansatz sind jedoch Lehrende zugleich Lernende. Lernprozesse sind offen, das Lernen ist reziprok.

Ein entscheidender Faktor der Entwicklung hierbei ist die Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft der Lehrenden. Unterstützend dazu können verschiedene Angebote sein, die jedoch immer von jedem einzelnen gewollt und aktiv angegangen werden müssen. Die Lehrkräfte können dabei durch kollegiale Beratung, Unterrichtshos-

pirationen, gemeinsame Konferenzen, Workshops und Fortbildungen unterstützt werden. Häufig ist es im Unterrichtsalltag schwierig, Zeitfenster zu finden. Angebote sind zeitlich schwer realisierbar und erfordern finanzielle Ressourcen. Lehrkräfte müssen sich häufig auch selbst über Möglichkeiten in ihrem Umfeld erkundigen und eine Teilnahme organisieren. Die kostenfreien Fortbildungen der Lehrbuchverlage werden gern genutzt, führen aber in der Folge dazu, dass die Lehrkräfte mit den Lehrwerken, auf die sich die Fortbildungen beziehen, unterrichten. Die Übertragbarkeit der vorgestellten Methoden über die jeweiligen Lehrwerke hinaus ist nicht ausgeschlossen, aber schwierig. Ein persönlicher Austausch mit Kolleg*innen und eine Reflexion des eigenen Unterrichtsgeschehens ist aufgrund der Arbeitsbedingungen und der Kursorganisation selten möglich und hängt von der Eigeninitiative der einzelnen Lehrkraft ab.

Über 70 Lehrende konnten während der zweijährigen Kurslaufzeiten im Projekt KASA neue Unterrichtserfahrungen in der kontrastiven Erwachsenenbildung sammeln, sich projektintern formell und informell weiterbilden und sich untereinander austauschen. Lehrkräfte können über das Projekt hinaus das Gelernte weiter anwenden und ausbauen sowie Erfahrungen mit der kontrastiven Methode und dem Situationsansatz in die Breite, in andere etablierte Bildungsträger tragen. In dieser Hinsicht ist ein zentraler Bestandteil für die Sicherung der Nachhaltigkeit des Projekts, dass Lehrkräfte sowohl Kurse an Lebensorten fortsetzen als auch den Situationsansatz und die kontrastive Alphabetisierung bei anderen Kursträgern umsetzen.

Im Unterricht selbst kommt es häufig zu Änderungen der ursprünglichen Planung. Teilnehmende bringen Themen mit, die sie belasten oder interessieren, die sie erlebt oder beobachtet haben. Immer wieder treten im Unterricht auch spontane Fragen oder Störungen auf, die einer sofortigen Thematisierung bedürfen. Lernfortschritte sind auch immer wieder zu beobachten, neu zu planen und anzupassen. Die Teilnehmenden lernen die geplanten Themen leichter als angenommen, es bleibt Zeit für anderes. Manche Themen sind eher schwierig, die Lehrkraft hat das unterschätzt und benötigt mehr Zeit. Aber es entstehen auch Verschiebungen durch Vertiefungswünsche und Schwerpunkte, die bei der Planung noch unklar waren. Deshalb beruht nach dem Situationsansatz die pädagogische Arbeit auf Situationsanalysen und folgt einer prozesshaften Planung. Diese Planung sollte dann auch dokumentiert werden. Neben den üblichen Klassenbüchern können auch eigene Notizen der Lehrkraft helfen, Prozesse zu erinnern. Das schriftliche Niederschreiben fördert die eigene Beschäftigung und Reflexion des Unterrichtsgeschehens zusätzlich.

Hilfreich im Projekt ist ein Monatsbericht, den die Lehrkräfte kontinuierlich ausfüllen. Hier werden neben der Auflistung der eingesetzten Lehrmaterialien und der unterschiedlichen Formen (Audio, Text, Bilder etc.) auch Fragen nach der eigenen Einschätzung des Lernprozess erfragt. Die Dokumentation wird nicht bewertet und dient den Lehrkräften als eigene Dokumentation.

Gut: Das Lernen von der unterschiedlichen Wörter von Gefühle in der Einheit - Depression - waren neu und nützlich für die Teilnehmer
Weniger gut: Die Bilder auf die erste Seite (Depression) waren nicht ganz deutlich.
(ca. 40 Wörter)
Woran habe ich gearbeitet? (z.B. Phonetik, Wortschatz, Grammatik)
Am 04.03 haben wir eine Ausstellung besucht (Adonis-Parkow)
Nachrichten leicht: Corona Virus breitet sich aus Flüchtlinge sitzen fest.
Wiederholung von "Der, Die, Das".
(ca. 40 Wörter)
Themenvorschläge der Teilnehmer*innen:
Ausflüge machen, Spiele spielen.

Abb. 31A.9: Beispiel eines Monatsberichtes einer Lehrkraft

Der Bildungsträger ist im Situationsansatz eine lernende Organisation und gefordert, sich den Situationen immer wieder neu anzupassen. Wünsche der Lernenden und der Lehrkräfte können sicherlich nicht sofort und umfassend umgesetzt werden, aber eine diesbezüglich prinzipielle Bereitschaft und Offenheit der Träger ist hilfreich. Lernende und Lehrende fühlen sich wahrgenommen, ernst genommen und erleben sich als Handelnde ihres eigenen Lehr- und Lernprozesses.

Beispiel: Ein etablierter Bildungsträger mit einer großen Anzahl von Kursen wird angesprochen, ob ein kontrastiver Alphabetisierungskurs eingerichtet werden kann. Die anfängliche Skepsis ist sowohl bei der Leitung als auch bei einigen Lehrkräften groß. Zum einen würden die sprachhomogenen Gruppen Integration verhindern, die Muttersprache sei Hemmschuh beim Erlernen der deutschen Sprache. Zum anderen wären dann bestimmte Sprachgruppen benachteiligt, da unmöglich für jeden Lernenden ein Kurs in der Muttersprache eingerichtet werden kann. Der Träger ließ sich dennoch auf einen Versuch ein und die Gruppe überzeugte mit ihrer großen Motivation, die deutsche Sprache zu lernen. Die Muttersprache half den Teilnehmenden ihre Sprachkenntnisse auf Deutsch auszubauen und sie schöpften Mut, Deutsch zu sprechen. In den Pausen trafen sie mit Teilnehmenden anderer Kurse zusammen und es begannen Gespräche. Die befürchtete Separierung blieb aus.

1.6 Umsetzung: Der Situationsansatz im Unterricht

Der Situationsansatz bietet ein pädagogisches Repertoire für Lernende verschiedenen Alters und für das Lernen an verschiedenen Orten. Seit 2012 konnten im Projekt viele Erfolgsgeschichten erlebt werden. Der Situationsansatz zeigte immer wieder, dass intrinsisch motiviert Freude und Empowerment im Unterricht entstehen kann, auch bei Lernenden, die sich auf bisher wenig gute Lernerlebnisse stützen können.



Abb. 3IA.10:
QR-Code:
Erklärvideo zum
Projekt KASA

Die Umsetzung des Situationsansatzes im Unterrichtsalltag ist jedoch häufig schwierig. Zur Implementierung des theoretischen Ansatzes in die eigene praktische Unterrichtsarbeit kann eine Matrix hilfreich sein. Hier entscheiden die Lehrkräfte selber, was sie für wichtig halten. Aus jedem der fünf Bereiche des Situationsansatzes ist jeweils ein wesentliches Element enthalten und kann immer wieder neu priorisiert werden. Entscheidend ist die individuelle Zielsetzung der einzelnen Lehrkraft. Die Lehrkraft kann die Quantität des Einsatzes selber festlegen, die Matrix gilt zur eigenen Dokumentation und Reflexion. Der Situationsansatz kann in verschiedenen Kursen erfolgreich eingesetzt werden.

Ich halte es für...	Sehr wichtig	Wichtig	Weniger wichtig	Nicht wichtig
Unterrichtsthemen mit den alltäglichen Lebenssituationen der TN zu verbinden.				
alltagsbezogene Unterrichtsmaterialien auch in der Muttersprache der TN (Realien, Gegenstände, Fahrpläne etc.) zu thematisieren.				
TN zu fragen, wofür sie sich interessieren.				
Diskriminierung und Ausgrenzung zu thematisieren.				
voneinander zu lernen.				
Was ist mein Ziel? Was möchte ich angehen?				

Tab. 3IA.1: Checkliste zum Situationsansatz

2. Lebensweltorientierte Lernorte

Britta Marschke und Abed all Gaffar Mohamed

Der Raum als dritter Pädagoge im Sinne von Loris Malaguzzi ist ein wichtiger Aspekt gelingender Lernprozesse (vgl. Kapitel 11C *Der Situationsansatz in der Alphabetisierung*). Der Lernort wird im Kontext des Projektes KASA als Ort verstanden, an dem informelles und formelles Lernen stattfinden kann. Es ist ein gleichberechtigter Ort bei Institutionen der Erwachsenenbildung, der in der individuellen Lebenswelt der Lernenden liegt und an dem Lernen im Situationsansatz möglich und erwünscht ist. An diesen Lernorten, die häufig auch Orte des Vertrauens für die Lernenden sind, werden aufsuchend mit den Kooperationspartner*innen auf Augenhöhe Lernangebote konzipiert. Im folgenden Abschnitt werden am Beispiel des Projektes KASA die Auswahl, der Aufbau und die Durchführung von Kooperationen vor Ort beschrieben. Zudem werden Vernetzungsaktivitäten und mögliche Probleme sowie Gelingensbedingungen in der Zusammenarbeit dargestellt.

2.1 Aufsuchendes Lernen

Aufsuchende, niedrigschwellige Bildungsarbeit erreicht Personen, die bisher für bestehende Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse schwer zu motivieren und/oder zu erreichen sind. Die Komm-Struktur wird durch eine Geh-Struktur ersetzt (vgl. Kapitel 11C *Der Situationsansatz in der Alphabetisierung*). Dabei werden verschiedene Lernorte genutzt. Die Lernorte sind Orte, an denen sich die Lernenden in ihrer Freizeit aufhalten und auch andere Lernangebote nutzen. Es sind aber auch Orte, an denen die Lernenden sozial eingebunden sind.

*„Erstens fand der Kurs in unserer Kirche statt. Zweitens war der Kurs in der Nähe von meinem Zuhause. Drittens hatte ich schon ein Paar Infos über die deutsche Sprache.“
(Kursteilnehmer, 66 Jahre)*

Die soziale Eingebundenheit ist elementarer Bestandteil für das Erlernen des Lesens und Schreibens als Kulturtechnik in modernen Gesellschaften. Das Erlernen dieser Kulturtechniken erfolgt dabei nicht als Einzelperson, vielmehr ist es als Gruppenleistung zu verstehen, die soziale Interaktion voraussetzt. Lernende, die Lesen und Schreiben nicht nur als Mittel zum Zweck, sondern als Kulturtechnik, mithin als Konzept zur Bewältigung von Problemen in unterschiedlichen Lebenssituationen begreifen, fühlen sich in der Lage, Alltagsprobleme selbständig zu bewältigen. Sie fühlen sich als Teil der Gesellschaft, erhalten Zugang zu Informa-

tionen und partizipieren folglich am politischen, sozialen und gesellschaftlichen Leben in Deutschland.



Abb. 3IA.11: Anzahl der KASA-Kurse in Deutschland

Kirchen und Migrantenorganisationen. Marschke et al. (2017: 40) führen aus:

„Anders als in Deutschland gemeinhin kolportiert, sind Moscheen in Deutschland idealtypisch mehr als nur Orte des Glaubens: Sie verstehen sich als Ort der Bildung sowie der Begegnung. Menschen jedweden Alters treffen sich tagein tagaus in der Moschee, um gemeinsam das Gebet zu verrichten, aber auch um gemeinsam mit anderen Menschen sozial aktiv zu werden. Sie kochen gemeinsam für einen guten Zweck oder nehmen an Nähkursen teil, um nur zwei von vielen Beispielen zu nennen. Gleichzeitig öffnen sich durch dieses Angebot die Moscheegemeinden für das Thema Alphabetisierung und können Betroffene aus der Gemeinde auch besser unterstützen.“

Ähnlich zur kontrastiven Methode ist die Wahl von lebensweltlich relevanten Lernorten keine Innovation per se. Bemerkenswert ist allerdings die weitreichende Zusammenarbeit des KASA-Projektteams mit Partnerorganisationen, die in der Mehrheitsgesellschaft meist nicht als zentrale Bildungsakteure wahrgenommen werden. So können zwar auch Regelangebote wie die Integrationskurse bei sozialräumlichen Akteuren durchgeführt werden, in der Praxis setzen allerdings die meisten gängigen Bildungsangebote nicht beim Lernort an. Durch die Wahl der Partnerorganisationen können bestehende und bewährte Bildungsangebote an Or-

³ Einige Bildungsträger, insbesondere die Volkshochschulen, haben ebenfalls Lernorte außerhalb der üblichen Bildungsstätte. Einige der Kooperationen bestehen bereits sehr erfolgreich seit einigen Jahren.

⁴ Hierzu auch https://abc.giz.berlin/k21/abcami_visuelles_gedicht.

ten etabliert werden, an denen sich die Zielgruppe gerne und sicher bewegt. Dies führt zu einem Abbau von Zugangshemmnissen zum Kursangebot für die Lernenden und zugleich zu einer Ausweitung des bestehenden Kursangebotes auf weitere Zielgruppen für die Kursanbieter*innen.

Beispiel: In dem KASA-Projekt vorangegangenen ABCami Pilotprojekt (2012–2015) wurde das Konzept an drei türkischen Moscheegemeinden in Berlin erfolgreich umgesetzt. In der zweiten Projektphase (2015–2018) wurde ABCami deutschlandweit in die Fläche getragen. Überdies wurde das Projekt auf arabischsprachige Geflüchtete an Moscheen und nachfolgend auf Lernende orientalischer Kirchengemeinden und Christ*innen (z. B. syrisch-orthodox) ausgeweitet. Dazu zählen zu einem großen Teil Orte, die ansonsten vor allem im religiösen und sozialen Kontext aufgesucht werden.

Seit 2017 wurden überkonfessionelle Migrantenorganisationen als Kooperationspartner und Lernorte gewonnen. Die Vernetzung zwischen Lehrenden und Bildungsträgern sowie Moscheegemeinden und Bildungsträgern hat in sechs Regionen (Berlin, Nord, Südwest, West, Süd, Ost) stattgefunden.

Vor allem in der Zusammenarbeit mit Moscheegemeinden leistet das Projekt einen Beitrag zur Gewinnung von Wissen und Erfahrung mit dem Aufbau von Kooperationen mit lebensweltlich relevanten Lernorten. Das gewonnene Wissen kann über Fortbildungen und Veranstaltungen an andere Akteure der Grundbildung und Alphabetisierung herangetragen werden.

Ein Ziel der Kooperation ist die Vernetzung des Projekts mit anderen Projekten und Akteur*innen der Stadtgesellschaft, sowie aus der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit, den Bereichen Bildung und Integration, Wissenschaft und Politik. Dadurch können die einzelnen Organisationen als Bildungsakteure gestärkt werden. Den Lehrkräften vor Ort fällt eine besondere Funktion zu. Sie sind Bindeglied zwischen den Lernenden, den Kursanbieter*innen und den Organisationen. Mit allen drei Instanzen sind die Lehrkräfte im direkten und meist auch persönlichen Austausch. Sie nehmen Wünsche und Erfordernisse zu Raum, Zeit und Umsetzung direkt wahr und können sie zielgerichtet und niedrigschwellig weitergeben. Bestenfalls kennen die Lehrkräfte auch bereits die potentiellen Teilnehmenden des Lernangebotes durch persönliche Kontakte aus anderen Kontexten der Organisation. Damit können auch seitens der Teilnehmenden Zugangsbarrieren niedrig gehalten werden und die Teilnahme wird erleichtert. Für den Bildungsträger, der das Lernangebot vor Ort etablieren möchte, stellt es die Erweiterung des Kollegiums dar. Dennoch sind häufig auch Vorbehalte hinsichtlich der Qualifikation der Lehrkraft und der Qualität des Lernangebotes nach den Vorstellungen

seitens des Bildungsträgers vorhanden. Darüber hinaus können Vernetzungsaktivitäten auch zu einer stärkeren Positionierung der Partnerorganisationen in der deutschen Grund- und Alphabetisierungslandschaft beitragen und somit einen Beitrag zu einer gesteigerten Vielfalt der Akteure leisten.

Im Projekt KASA sind die Lehrkräfte bilingual und zu 60% Mitglied der Organisation. Alle Lehrkräfte verfügen über einen einschlägigen Hochschulabschluss in Pädagogik oder Linguistik, häufig jedoch nicht über spezielle Kenntnisse im Bereich Deutsch als Zweitsprache und/oder Alphabetisierung. Deshalb werden die Lehrkräfte durch Projektmitarbeiter*innen in den Themen Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in der Zweitsprache betreut und weitergebildet (vgl. Kapitel 3|B.2 *Schulungen*).

Infobox

Laila Taji-Rochd: Erfahrungen aus der Praxis – Die Moschee als Lernort für Flüchtlinge

Ich unterrichte eine Gruppe von Frauen im islamischen Kulturverein in Bochum. Die Gruppe besteht aus sieben Frauen im Alter von 27 bis 60 Jahren, die aus verschiedenen Ländern wie Syrien, Irak und Palästina kommen. Sie alle sind Flüchtlinge und hoffen, sich ein sicheres Leben aufbauen zu können. Ihr Ziel ist es, die Sprache zu lernen, um mit der Außenwelt kommunizieren zu können. Der Lernort ist die erste Tür, die die Lernenden öffnen, um die Kultur des Anderen kennenzulernen, ohne eine kulturelle Änderung zu erleiden. Ist diese Hürde überwunden, können sie an weitere Türen klopfen, um kommunikativen Kontakt mit der Außenwelt aufzunehmen. Für die Lernenden hat die Moschee eine enorm wichtige spirituelle und soziale Funktion. Als Ort des Lernens ist sie den Frauen vertraut, sie ist ein Ort, wo sie sich wohlfühlen und mit anderen der gleichen Kultur zusammenkommen. Für sie ist sie wie ein zweites Zuhause. Aus meiner Sicht als Lehrerin ist auch mir der Ort sehr vertraut, denn ich verbringe viel Zeit dort und es ist mein zweites Zuhause und ein Rückzugsort, vor allem emotional. Ich fühle mich dort wohl und in guten Händen. Es ist auch erwähnenswert, dass in diesem Zusammenhang die Muttersprache zu berücksichtigen ist, die hier gesprochen wird. Dies ermöglicht den Lernenden, bewusst und schneller zu verstehen. Außerdem habe ich als Lehrerin konkret nur mit einer Gruppe zu tun und so kann ich ihr meine volle Aufmerksamkeit schenken. Aus Sicht der Lernenden hat der genannte Lernort den großen Vorteil, dass sie eine gemeinsame Sprache, eine ähnliche Kultur und oft auch eine gemeinsame Religion miteinander verbindet. Dies reduziert die Komplexität der Auseinandersetzung mit einer fremden Sprache und Kultur vor allem zu Beginn, so dass der Einstieg in die fremde Umgebung vor Ort deutlich erleichtert wird. Die Hemmschwelle für Kommunikation und Interaktion wird stark gesenkt. Dadurch werden viele Missverständnisse und unangenehme Situationen vermieden, die in einem herkömmlichen Klassenzimmer auftreten könnten. Auf diese Weise wird es leichter, Freundschaften zu schließen und ein gesundes Selbst-

bewusstsein in Bezug auf die Sprache zu erlangen, wodurch der Grundstein für eine positive Integration gelegt wird, während das herkömmliche Klassenzimmer in meinen Augen eher zur Segregation führt. Die Lernenden werden mit einer Vielzahl von Sprachen, Kulturen und Religionen konfrontiert und sind letztendlich überfordert. Ein weiterer positiver Aspekt ist aus meiner Sicht die Zusammensetzung der Gruppe mit ausschließlich Frauen, so dass dadurch eine Beteiligung ermöglicht wird, die sonst nicht stattfinden würde. Der Ort verbindet außerdem Gebildete mit gering Literalisierten, Junge mit Alten und Kranke mit Gesunden. Schließlich ist noch zu erwähnen, dass einige Frauen, auch aufgrund ihrer Religion, entsprechende Kleidungsstücke wie ein Kopftuch etc. tragen. An einem solchen Ort, den sie kennen, fühlen sich auch diese Frauen wohl und nehmen engagiert am Unterricht teil, ohne Vorurteilen begegnen zu müssen. Auch wenn sie nicht der gleichen Religion angehören und z. B. christliche Araberinnen sind, sind sie in dieser Kultur sozialisiert und kennen sich sehr gut aus. Sie respektieren einander.

Ich befürworte das Ziel der Integration sowie das Unterrichten der deutschen Sprache durch solche Projekte. Meine Intention ist es, meinen Lernenden die deutsche Kultur sowie das Umfeld näher zu bringen. Durch das Vermitteln der deutschen Sprache in einer vertrauten Umgebung sowie durch vertraute Personen, die die Muttersprache der Lernenden sprechen, wird eine Integration und eine aktive Teilhabe in der Gesellschaft angebahnt. Als Lehrkraft leiste ich hierzu meinen Beitrag auf diesem Wege.

2.2 Partnerorganisationen – Auswahl und Kriterien

Bildungsträger verfügen über langjährige und vielfältige Kooperationen und Netzwerke. Innerhalb dieser Strukturen ist die Übertragung eines Bildungsangebotes häufig etabliert oder auch leicht umsetzbar. Im Folgenden geht es vor allem um das Angebot an einer Institution im Sozialraum, mit der bisher keine Kooperation besteht. Interessant im Sinne der Zielgruppenreichung kann die Zusammenarbeit neue Kund*innen generieren, die an den bisherigen Angeboten nicht teilnehmen. Im Bereich der Alphabetisierung von Zweitsprachler*innen können das Migrantenorganisationen und -initiativen, Moscheegemeinden und orientalische Kirchengemeinden sein.

Der Plan, ein aufsuchendes Lernangebot an einer (migrantischen) Partnerorganisation anzubieten, erfordert Vorüberlegungen. Ausgangsfrage ist das Eruiere von bestehenden Kontakten. Sollten bisher keine Kontakte vorhanden sein, sind das Nachfragen und die Recherche bei Kooperationspartner*innen oder der örtlichen Verwaltung (Migrationsbeauftragte, Migrationsbeirat) hilfreich. Vor der Kontaktaufnahme ist die eigene Klärung hinsichtlich der Ziele, Rahmenbedingungen und Grenzen der Kooperation sinnvoll. Insbesondere sollten hier Überlegungen stehen,

inwieweit ethisch-moralische oder politische Vorstellungen eine Kooperation behindern. Vor der Kontaktaufnahme sollte deshalb auch über die diesbezügliche Ausrichtung der Organisationen recherchiert werden, um Enttäuschungen beider Seiten zu vermeiden.



Partnerorganisationen

Abb. 3IA.12: Anzahl und Art der Partnerorganisationen des Projektes KASA

schen Teilhabe dieser Zielgruppe beitragen.

Während ABCami in der Zeit von 2012–2018 mit türkischen und arabischen Moscheegemeinden bundesweit kooperierte, gab es im KASA-Projekt zwischen 2018 und 2020 verschiedene Partnerorganisationen, darunter orientalische Kirchen, türkische und arabische Moscheegemeinden und Migrantenselbstorganisationen (MSO).

Bei der Auswahl der Kooperationspartnerschaften wurde der Bedarf hinsichtlich der Erstsprache und dem Grad der Alphabetisierung anhand des Einzugsgebietes und Sitzes der Organisation sowie den zu erwartenden Teilnehmenden eingeschätzt. Einige der Organisationen sind in Dachverbänden organisiert, die wiederum eigene Ziele verfolgen.⁵ Ein Bekenntnis zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik ist ebenso obligatorisch wie der klare Ausschluss von Politik oder Religion. Dieses gemeinsame Ziel wird bei Kooperati-

⁵ Insbesondere bei den islamischen Verbänden ist die Organisationsform häufig relevant für die Öffentlichkeit. Die Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB), der Islamrat der Bundesrepublik, die Islamische Gemeinde Milli Görüş oder der Verband islamischer Kulturzentren stehen für bestimmte religiöse und teilweise politische Verortungen. Dabei ist auch die Zusammenarbeit mit Trägern, die keinem der Dachverbände angehören, nicht einfach, da diese ebenfalls für bestimmte Richtungen innerhalb der Religion stehen. Vgl. Mediendienst Integration 2018.

onsbeginn schriftlich festgehalten.⁶ Zudem haben wir in der Kooperationsanbahnung auch auf eine räumliche Mindestausstattung geachtet. Ein bestehender Unterrichtsraum mit Tischen und Stühlen sowie einer Tafel war Grundlage unserer Kooperationen.

Nach der ersten Sichtung kann der telefonische Kontakt hergestellt werden. Häufig sind die Organisationen ausschließlich auf Ehrenamtliche angewiesen. Deshalb sollte die Kontaktaufnahme über verschiedene Wege – Mail, Telefon, soziale Medien – und auch außerhalb der üblichen Geschäftszeiten erfolgen. Sollte es keine sofortige Reaktion geben, könnte es an den Strukturen liegen und nicht an der mangelnden Bereitschaft. Nach der ersten Klärung, ob ein Interesse für das Thema und die Zusammenarbeit vorhanden ist, kann im Anschluss ein persönliches Kennenlernen stattfinden.

Infobox

Abed all Gaffar Mohamed: Kontaktaufnahme

Die größte Herausforderung für die Regionalkoordinator*innen des KASA-Projektes stellte nach der Suche und der Auswahl die Herstellung des Kontakts zu etwaigen Partnerorganisationen dar.

Dafür wurde im ersten Schritt der Kooperationsanbahnung in die Netzwerkarbeit investiert. So habe ich zunächst lokale integrationspolitische Akteure ausfindig gemacht und dann kontaktiert, etwa Migrationsbeauftragte, Koordinator*innen der Flüchtlingsarbeit und Mitglieder des Moscheevorstands selbst. Für diese Vernetzung habe ich auch städtische Neujahrsempfänge genutzt.

Über mehrere Telefonate hinweg habe ich Kontakt zu einem Vorstand einer Moschee im Raum Frankfurt aufgenommen. Dabei war mein erstes Ziel, sein Vertrauen zu gewinnen und seine Neugier zu wecken für unser Projekt, bevor er dazu kam, desinteressiert den Hörer aufzulegen. Ich vermittelte ihm einige Kerninformationen über das Thema der Alphabetisierung und über unsere Zielgruppe – in der Hoffnung, mit ihm einen Termin vor Ort in der Moschee vereinbaren zu können.

Ich habe immer wieder die Erfahrung gemacht, dass das Sprechen der gemeinsamen Muttersprache im ersten Kontakt sehr hilfreich ist, weil viele Gemeinden erfahrungsgemäß zunächst sehr skeptisch reagieren und die 7 W-Fragen stellen. Bereits die Begrüßung mit einer im Lebensraum üblichen Floskel, die in den Moscheen anders

⁶ Mit Kooperationspartner*innen außerhalb der migrantischen bzw. religiösen Organisationen würde diese Feststellung entfallen. Die Unsicherheit in der Zusammenarbeit ist hoch und häufig aufgrund des fehlenden Hintergrundwissens und der Sprachkenntnisse für Externe schwer einschätzbar. Es reicht auch nicht, die Website zu studieren, da Bezüge zu Herkunftsländern in Türkisch, Arabisch oder anderen Sprachen meist unverständlich sind. Das führt häufig dazu, dass eine Kooperation nicht zustande kommt.

als in Kirchen oder Migrantenorganisationen ist, kann entscheidend für eine Kooperation sein.

Kooperationen wurden auf der Basis von Vertrauen aufgebaut. Der Vertrauensaufbau benötigt Zeit. Dieser Zeitfaktor spiegelt sich darin wieder, dass einem offiziellen Kooperationsbeginn drei bis vier oder mehr Gespräche zwischen den Kooperationspartner*innen vorausgehen können. Mit der ausführlichen Beantwortung der anfänglich denkbar skeptischen Fragen auf beiden Seiten wachsen die gegenseitige Transparenz und Verbindlichkeit und somit das Vertrauen.

Infobox

Abed all Gaffar Mohamed: Persönliches Kennenlernen

An einem Freitag bin ich in einen Schnellzug Richtung Frankfurt am Main gestiegen, wo ich für 19 Uhr einen Termin mit dem Vorstand vereinbart hatte. Natürlich war diese wie jede Reise vorbereitet, wozu eben auch die Vereinbarung verschiedener Termine mit diversen Akteuren für Integration im Raum Südwest zählten.

Unterdessen habe ich auch den Vorstand angerufen, um Bescheid zu geben, dass ich jetzt in Frankfurt sei, allerdings konnte ich ihn nicht erreichen. Trotzdem fuhr ich zur Moschee, wo ich in der Teestube landete. Nach einigem Warten bei vier oder fünf Gläsern schwarzem Tee meldete sich der Vorstand telefonisch und entschuldigte sich – er habe den Termin vergessen und das, obwohl ich mir den Termin vor der Fahrt nach Frankfurt hatte bestätigen lassen. Ich wartete noch eine weitere Stunde, bis er schließlich zusammen mit seinem Sohn eintraf. Wir begrüßten uns und er bat nochmals um Verzeihung.

Wir nahmen uns dann ca. 15 Minuten Zeit, um uns kennenzulernen, wobei er mir auch über die Arbeit der Gemeinde berichtete. Anschließend gingen wir in die Einzelheiten des Projekts. Dazu zählen Verwaltung, Räumlichkeiten, Lehrkraft, Zielgruppe, Teilnehmerliste und Abrechnung. In diesem Zuge handigte ich ihm auch die dazugehörigen schriftlichen Dokumente inklusive des Musterprojektvertrags aus.

Nach einem etwa eineinhalbstündigen Gespräch verblieben wir damit, dass er das Projekt in der nächsten Vorstandssitzung vorstellen, zur Entscheidung geben und mir anschließend Bescheid geben würde.

Nicht immer münden die Sondierungsgespräche in einer Kooperation. Dabei war die Gewinnung einzelner Partner*innen gleichsam ein Türöffner für weitere Kooperationen.

2.3 Durchführung der Kooperationen und Vernetzungen

Nachdem die Partner*innen für eine Kooperation gewonnen wurden, sollten alle Rahmenbedingungen genau besprochen und auch schriftlich fixiert werden. Zur Durchführung der Kooperation bedarf es interkultureller Kompetenz und Kultursensibilität auf allen Seiten und einer generellen Offenheit in der Kommunikation. Dabei kann nach Marschke (2020: 7) folgende Grundhaltung entscheidend für die Kooperation sein:

„Migrantinnen- und Migrantenorganisationen möchten nicht auf integrationspolitische Anliegen oder reine Sprachmittlung reduziert werden. Sie möchten ernst genommen werden in einem inhaltlichen Diskurs. Die Migrantinnen- und Migrantenorganisationen wünschen sich, dass sie einbezogen werden in ihrer jeweiligen Fachlichkeit. Fragestellungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Migrantinnen- und Migrantenorganisation werden sicherlich offen und positiv aufgenommen. Damit wird eine Wertschätzung für Sachthemen und die bisher geleistete Arbeit seitens der Weiterbildungsorganisation gegenüber der Migrantinnen- und Migrantenorganisation deutlich. Die Perspektiven können inhaltlich für beide Institutionen erweiternd und bereichernd sein.“



Abb. 31A.13: Netzwerkkarte auf <https://kasa.giz.berlin>

Für das Verfassen der Kooperationsvereinbarung⁷ sollten die Schlüsselpersonen der Organisation einbezogen werden. Diese Schlüsselpersonen sind häufig auch Vertrauenspersonen in den Organisationen. Sie sollten dafür gewonnen werden, für das Kursangebot in ihrer jeweiligen Rolle zu werben und in der Lage sein, potentielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sensibel anzusprechen.

Vorab sind dabei die organisatorischen Rahmenbedingungen der Entscheidungsbefugnis von Personen oder Gremien zu klären. Die Gewinnung der Zustimmung des Vorstandes der Organisationen⁸ ist für das Gelingen ebenfalls von Relevanz. Hilfreich ist auch eine feste Ansprechperson auf Seiten der Partnerorganisation. Die personelle Kontinuität der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter ist hilfreich, weil ab dem ersten Augenblick soziale Beziehungen und Vertrauen entstehen, die nicht leicht auf andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter übertragbar sind. Von Vorteil ist es, wenn pädagogisch qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Lehrende im Projekt tätig werden, die schon gute Kontakte in die Organisation haben.

Die Partnerorganisationen werden während der Projektlaufzeit immer wieder besucht und auch telefonisch betreut. Die Zusammenarbeit wird stetig reflektiert und angepasst. Fragen zu den Rahmenbedingungen bei der Durchführung, aber auch in der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft vor Ort sind immer wieder neu zu besprechen. Wenn Teilnehmende den Kurs abrechnen, können die Partnerorganisationen Hilfestellungen und Unterstützung geben. Sie beraten bei der Suche nach neuen Teilnehmenden und unterstützen einen Verbleib.

⁷ Wengleich die Partnerorganisationen strukturell sehr unterschiedlich sind, sind die abgeschlossenen Verträge bei KASA identisch. Die Umsetzung der Kooperationsverträge bei finanziellen Vereinbarungen erfordert häufig Unterstützung bei der Rechnungslegung. Erforderliche Angaben einer Rechnung und eine Steuernummer des Trägers sind teilweise unbekannt und müssen offen kommuniziert werden. Vorlagen für Rechnungen und Dokumentationen sind hilfreich.

⁸ Insbesondere bei Moscheegemeinden ist die Unterstützung des Vorstandes elementar. Der Wechsel des Vorstandes kann zu einer Neupositionierung in der Kooperation führen und sollte von Beginn an mitgedacht werden. Zeitpunkt und Turnus der Neuwahl des Vorstandes kann in die Entscheidung für oder gegen eine Kooperation einbezogen werden. Bei den Moscheegemeinden, die unter einem Dachverband organisiert sind, kann auch die Zustimmung oder Ablehnung des Dachverbandes entscheidend für die einzelne Gemeinde sein. Die Projektmitarbeiter*innen sollten das Angebot persönlich allen Besucher*innen der Moscheegemeinde bekannt machen und wenn möglich, das Angebot gemeinsam mit dem Imam (islamischer Geistlicher) bei den Gebetszeiten ankündigen und Informationen verteilen. Wenn der Imam oder die Frau des Imams gerne am Kursangebot teilnehmen möchte, kann dies Vorbildcharakter für andere Teilnehmende haben. Bei der Festlegung der Kurszeiten sollte eine Überschneidung mit den Gebetszeiten vermieden und soweit möglich sollten auch die Koranskurszeiten und die familiären bzw. beruflichen Einschränkungen der Teilnehmenden berücksichtigt werden.

Infobox**Abed all Gaffar Mohamed: Probleme in der Kooperation**

Wie in jedem Monat habe ich eine Reise nach Südwest geplant, mit dem Ziel, mehrere Hospitationen in den Kursen und Vernetzungsaktivitäten mit Politik und Alphabetisierungsakteuren durchzuführen. Nach einer fünfeinhalbstündigen Anreise bin ich im ersten Kurs in Südwest angekommen. Die Hospitation sowie die Auswertung des Unterrichts verlaufen sehr gut. Nach der Auswertung des Unterrichts gibt mir die Lokal-koordination eine Rechnung über angefallene Kopierkosten für Lehrmaterial. Diese Rechnung überrascht mich sehr, da gemäß unserer Vereinbarung mit der Partnerorganisation diese einen Kopierer im Unterrichtsraum zur Verfügung gestellt hätte haben sollen. Also kontaktiere ich den Vorstand, kann ihn aber leider nicht erreichen. Gegen 18:30 Uhr bekomme ich dann einen Rückruf. „Asalamaleikum, Herr Mohamad. Haben Sie mich angerufen?“ Ich bejahe: „Ich rief dich an, weil ich dich über das Problem mit dem Kopierer im Klassenraum informieren wollte. Die Lehrkraft kann ihn nicht nutzen, weil er defekt ist.“ Er erwidert: „Ja, wir können ihn in diesem Monat nicht reparieren, weil wir dafür aktuell kein Geld haben. Und auch nicht im nächsten. Erst übernächsten Monat können wir uns darum kümmern.“ Also müssen wir abwarten. So haben wir uns verabschiedet, ohne das Kopiererproblem lösen zu können. Das stellt mich nicht wirklich zufrieden und ich weise ihn auf die Vereinbarung hin. Er verspricht mir, dass der Kopierer im nächsten Monat ersetzt wird. Die Lehrkraft bitte ich anschließend telefonisch, dass sie bis dahin verstärkt mit dem Lehrwerk arbeiten soll.

Ein wichtiger Anreiz für die migrantischen Organisationen ist die Möglichkeit, andere Akteur*innen im Stadtteil kennenzulernen. Diese erfolgt ganz unmittelbar im Sinne der Organisationen, um deren Wirkungsmöglichkeiten und soziale

**Vernetzungstreffen**

Abb. 31A.14: Anzahl und Art der Vernetzungstreffen im Projekt KASA

Integrationschancen zu verbessern. Häufig fühlen sie sich nicht wahrgenommen mit ihrer ehrenamtlichen Arbeit. Die Zielsetzung von Vernetzung ist auch häufig nicht klar. Welche Ansprechpersonen in welchen Institutionen für die eigene Arbeit sinnvoll sind, kann oft nicht eingeschätzt werden, da die zeitlichen Ressourcen nicht vorhanden sind oder für die eigene Arbeit beim Träger gebraucht werden. Die Akteur*innen der Gesellschaft werden aber auf die Gemeinden aufmerksam. Wenn beispielsweise Politiker*innen Lernorte be-

suchen, nehmen sie Notiz von der Partnerorganisation und werden als potenzielle Partner*innen und Akteur*innen wahrgenommen. Bei einem Besuch eines Bundstagsabgeordneten in einem Kurs an einer Berliner Moschee gab es zahlreiche Reaktionen seitens der Gemeinde: „Endlich nimmt uns die Politik stellvertretend für die deutsche Mehrheitsgesellschaft wahr.“ Das wiederum fördert die Integration in der Gemeinde: Wer sich als Teil der Gesellschaft fühlt, ist stärker bereit sich zu integrieren.

Bereits während der Kooperationsgespräche können migrantische Organisationen immer wieder Informationen darüber bekommen, wer in ihrem sozialen Umfeld oder im Stadtbezirk für bestimmte Fragen zuständig ist (z. B. Jugendamt, Jobcenter, Schulamt etc.). Der Bildungsträger kann Wissen darüber vermitteln, welche Hilfsformen es in welchen Bereichen gibt, und die Wege erläutern, um diese Hilfen in Anspruch zu nehmen (z. B. sozialpädagogische Familienhilfe). Das ist ein Beitrag, um Hemmschwellen abzubauen. Denn die Erfahrung zeigt, dass viele funktionale Analphabet*innen mit Migrationshintergrund eine große Scheu haben, sich eigenständig an Behörden, Ämter oder andere Hilfseinrichtungen zu wenden. Dabei spielen sowohl kulturelle Hindernisse als auch Ängste und Selbstwertprobleme eine große Rolle. Besonders groß ist die Angst, sich mit dem Jugendamt in Verbindung zu setzen, wenn es in der Familie einen erzieherischen Hilfebedarf gibt. Der Bildungsträger kann hier eine Brücke sein, um vertrauensvolle Kontakte anzubahnen. Zudem fördert die Netzwerkarbeit die Orientierung der Organisation und der Teilnehmenden im Stadtbezirk.

Infobox

Abed all Gaffar Mohamed: Vernetzungsaktivitäten

Nach einer der monatlichen Hospitationen im Unterricht mit anschließender Auswertung widme ich mich der Netzwerkarbeit. Es soll darum gehen, ein Netzwerk in Mainz aufzubauen. Über das Internet suche ich zunächst die Kontaktdaten von Mitgliedern des Beirates für Migration und Integration. Ein Mitglied rufe ich an. Ihm erzähle ich über unser Projekt und die kontrastive Methode im Alphabetisierungsbereich. Schnell kann ich sein Interesse wecken.

Wir beschließen, dass ich ihn in Mainz besuche, um mit einer erneuten Projektvorstellung persönlich in Kontakt zu treten und ihn als neuen Netzwerkpartner gewinnen zu können. Er wird zu einer Schlüsselperson. Im Anschluss an meinen Besuch in Mainz lädt er mich zum Jahresempfang im Rathaus der Stadt Mainz ein. Er kommentiert: „Dort wirst du alle Akteure treffen, die für dein Projekt interessant sein könnten.“

Im Rahmen dieses Jahresempfangs im Mainzer Rathaus kann ich einige wichtige Kontakte knüpfen, etwa zu Miguel Vicente (Integrationsbeauftragter von Rheinland-

Pfalz), Carlos Wittmer (Integrationsbeauftragter der Stadt Mainz) sowie zu Akteuren für Bildung und Integration wie beispielsweise Christian Rausch (VHS Mainz).

Durch den Kontakt zum Integrationbeauftragten der Stadt Mainz und zur VHS können wir für Lehrkräfte der VHS Mainz einen Workshop über die kontrastive Methode anbieten. Mithilfe der von den Mainzer Politiker*innen ausgesprochenen Empfehlungen ist es nun außerdem ein Leichtes, eine Moschee-Gemeinde in Mainz als Kooperationspartner zu gewinnen. Bald können wir den ersten deutsch-arabischen kontrastiven Alphabetisierungskurs in der Moschee-Gemeinde starten. Mit einem Besuch im Kurs würdigt und unterstützt der Integrationsbeauftragte von Rheinland-Pfalz die Arbeit.

Durch die vielseitige Vernetzung in der Stadt Mainz konnten wir verschiedene Akteure zusammenzubringen, auf die Problematik Geringlitteralisierter in unserer Gesellschaft aufmerksam machen und sensibilisieren. Zugleich erleichtert uns unser erweitertes Netzwerk die Durchführung unserer Arbeit.

Mit der initialen Vernetzung ist es aber natürlich nicht getan. Wir bleiben weiter stets präsent und pflegen die Kontakte, um auch eine nachhaltige Tragfähigkeit der Netzwerke zu erreichen.

Spätestens im zweiten Drittel des Projektverlaufs sollten die Lernenden mit Einrichtungen und anderen Bildungsangeboten im Sozialraum bzw. Stadtteil bekannt gemacht werden, damit sie eigenständig entscheiden können, wo sie nach dem Ende des Kurses weiter lernen möchten. Aktivitäten, mit denen sich die Organisationen mit dem Projekt positiv nach außen hin darstellen kann, helfen allen Seiten. Daher sollten solche Aktivitäten gezielt in den Projektverlauf eingeplant werden. Die migrantischen Organisationen sollten unterstützt werden, verschiedene Bildungsträger in ihrem Umfeld kennen zu lernen und Kooperationen mit externen Kursanbietern aufzubauen. Auch wenn Moscheen selbstständig in diesem Bereich tätig sein möchten, ist eine Vernetzung und Zusammenarbeit sinnvoll und hilfreich.

Besonders wichtig ist eine gelingende Netzwerkarbeit, wenn es um die Weitervermittlung von Kursteilnehmenden in weiterführende Bildungsangebote, z. B. Sprachkurse, geht.⁹ Auch hier kann es sich bewähren, wenn bereits Kontakte bestehen, und die entsprechenden Schlüsselpersonen und/oder Lehrkräfte zu Netzwerktreffen begleitet werden, um Ängste zu reduzieren und Chancen zu erhöhen. Dies stärkt die Organisationen und ermutigt sie, die nächsten Schritte selbstständig zu gehen. So nimmt der Bildungsträger Kontakte im sozialen Umfeld der

⁹ Die Zusammenarbeit mit den Jobcentern bei der Teilnehmergewinnung bewährt sich dann, wenn die Jobcenter den niedrigschwelligen und Eigenmotivation betonenden Ansatz der Kurse unterstützen sowie potentiell passende Teilnehmer*innen weiterschicken.

migrantischen Organisationen im Stadtbezirk zu Bildungseinrichtungen, sozialen Einrichtungen und kulturellen Angeboten auf.



Abb. 3IA.15: *Berlinkonferenz 2019*

In gemeinsamen regionalen und überregionalen Konferenzen¹⁰ und Tagungen ist die Einbeziehung von Partnerorganisationen als Gäste, aber auch als Expert*innen ihrer Sache wichtig und hilfreich. In den Sitzungen können Netzwerke auf- und ausgebaut und Kooperationen direkt besprochen und geplant werden.

¹⁰ Im Projekt KASA haben jährliche Konferenzen aller Beteiligten in Berlin stattgefunden sowie in den Regionen Nordrhein-Westfalen und Hessen, Niedersachsen und Hamburg sowie Bayern kleinere Tagungen mit regionalen Partner*innen von Bildungsträgern, der Politik, Akteuren der Integration und Wissenschaft.

Infobox**Zeynep Sezgin-Radandt: Auswertungen zum Kursende mit den Partnerorganisationen**

Qualität steht für das Projekt KASA im Mittelpunkt und wird unter anderem durch regelmäßig stattfindende Umfragen mit den Projektbeteiligten gesichert. Diese Umfragen werden unter der Betreuung des Lernpsychologen Clemens Seyfried von der Pädagogischen Hochschule Linz entwickelt. Mit den Partnerorganisationen, in denen KASA-Alphabetisierungskurse angeboten werden, wird zum Kursende eine Befragung durchgeführt. Durch diese Befragung werden die Bewertung des Projektes und der Alphabetisierungsarbeit durch die Partnerorganisationen und deren Interesse an weiteren Kooperationen erhoben. Damit sollen diese Befragungen auch einen Beitrag zur Projektnachhaltigkeit leisten.

7. Schätzen Sie bitte zusammenfassend das Projekt ein:				
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++ sehr positiv	+ positiv	0 mittelmäßig	- eher negativ	-- negativ
Begründung: Stärke einer Gruppe, die oft in verschiedenen Projekten ausgelassen wird (Seniorinnen, Hyprantinnen)				
8. Welche Unterstützung wünschen Sie sich, um das Angebot weiter aufrecht zu erhalten? Strukturelle, verlässliche und kontinuierliche Finanzierung (longfristig) → mehr Kurse				
9. Was hat das Angebot aus Ihrer Sicht für Ihre Organisation gebracht? • Zusätzliches Angebot für eine Zielgruppe, die vorher nicht einfach erreichbar war • neues Themengebiet für die Organisation				

Abb. 3IA.16: Auszug einer Befragung

Die Befragung beinhaltet elf Fragen. Die ersten sieben sind quantitative Fragen, die entweder mit einer Skalierung oder ja/nein beantwortet werden. Diese Fragen richten sich auf die Einschätzung der Zusammenarbeit und des Projektes allgemein, der Kommunikation zwischen der Partnerorganisation und dem Projektträger, der Bedeutsamkeit des Angebots und das Interesse nach einer weiteren Kooperation und Fortsetzung eines Alphabetisierungsangebots. Zu den Fragen bezüglich des Interesses für die Fortsetzung eines Alphabetisierungsangebots sowie der Einschätzung des Projektes allgemein werden auch die Begründungen erfragt. Die restlichen vier Fragen sind qualitative Fragen, durch die der Unterstützungsbedarf seitens der Part-

nerorganisation, der Mehrwert des Projektes für die Partnerorganisation, Änderungswünsche und sonstige Anmerkungen erhoben werden.

KASA-Alphabetisierungskurse dauern in der Regel 24 Monate. Da die meisten KASA-Alphabetisierungskurse 2019 aufgebaut wurden und zurzeit noch laufen, wurden bis dato 14 Auswertungen mit den Partnerorganisationen durchgeführt. Die Auswertung der Datensätze deutet auf eine hohe Einschätzung der Zusammenarbeit mit dem Projekt KASA sowie Zustimmung für die Bedeutsamkeit der Angebote für Alphabetisierung seitens der Partnerorganisationen hin. Zudem weisen sie eine große Bereitschaft für eine Fortsetzung eines Angebots im Bereich Alphabetisierung auf. Hier wird von den Partnerorganisationen hervorgehoben, dass Bildung ein sehr wichtiges Thema ist und es diesbezüglich viel Bedarf gibt.

Die Einschätzung des Projektes allgemein ist sehr positiv. Darüber hinaus wünschen sich die Partnerorganisationen Unterstützung hinsichtlich struktureller, verlässlicher und kontinuierlicher Finanzierung und Wissensvermittlung über Antragstellung, um mehrere Kurse anbieten zu können. Gelder aus den Landesregierungen und Regionen werden auch gewünscht. Zur Frage hinsichtlich des Mehrwerts des KASA-Alphabetisierungsangebots für ihre Organisationen haben die Partnerorganisationen betont, dass Bildung für sie sehr wichtig ist und sie durch das Angebot vom KASA-Projekt mehrere Teilnehmer*innen erreichen konnten. Außerdem wurden die Vernetzung in der Region mit unterschiedlichen Akteur*innen vor Ort sowie die Möglichkeit, die bisher ausgegrenzten Zielgruppen wie Migrant*innen, Senior*innen und Frauen erreichen zu können, genannt.

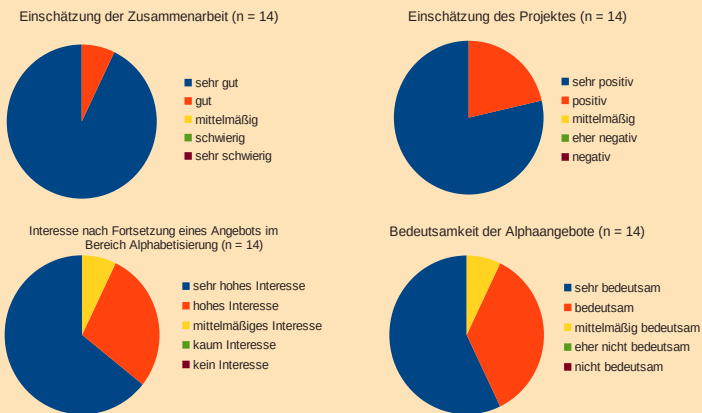


Abb. 3IA.17: Auswertung der Befragungen zum Kursende

2.4 Gelingensbedingungen und Unterschiede in den Organisationen

Nachfolgend sollen nun die Gelingensbedingungen, die in der fast zehnjährigen Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen gesammelt wurden, dargestellt werden. Die Partnerorganisationen sind sehr heterogen. Neben kleinen Organisationen, die ausschließlich mit Ehrenamtlichen arbeiten, erstmalig ein Projekt durchführen und externe Partner haben, gibt es auch erfahrene Träger, die strukturell und personell Ressourcen für die Durchführung der Kooperation mitbringen. Ein Vergleich unter ihnen ist deshalb schwer möglich. Dennoch gibt es einige allgemeine Handlungsempfehlungen für gelingende Kooperationen.

Voraussetzung für eine produktive Kooperation ist die Gewinnung des Vertrauens der Partnerorganisationen bzw. der dort verantwortlichen Personen. Dies gilt insbesondere bei Organisationen, die bisher keine oder wenig Erfahrungen mit Externen gemacht haben oder deren Erfahrungen negativ sind. Für eine Offenheit in der Zusammenarbeit und der Kooperation muss in diesem Fall geworben werden. Das braucht Zeit und sollte in der Planung eines Projektes und dem damit verbundenen Beginn bedacht werden.

Das vertrauensvolle Miteinander in der Kooperation ist durch die Begegnung auf Augenhöhe zwischen den Kontaktpersonen und den Vertreter*innen der Partnerorganisationen elementar. Dabei sind interkulturelle Kompetenzen und mitgebrachtes Wissen über die internen Codes der Organisationen seitens der Projektdurchführenden unabdingbar. Die Partnerorganisationen wünschen sich sowohl eine kultursensible Herangehensweise als auch einen respektvollen und wertschätzenden Umgang. Die migrantischen Organisationen engagieren sich seit Jahren, teils Jahrzehnten ehrenamtlich mit Zeit und eigenem Geld für die Arbeit. Allein das Wahrnehmen dieses Engagements ist aus Sicht der migrantischen Organisationen seitens der Zivilgesellschaft häufig nicht vorhanden, geschweige denn eine Wertschätzung. Die Organisationen entwickeln Resignation und Enttäuschung über mangelnde staatliche Unterstützung. Bei der Entwicklung der Kooperation kann bei den migrantischen Akteuren deshalb ein Gefühl der Zuarbeit und des „Helfens“ entstehen, ohne ein gleichberechtigter Teil des Projektes sein zu können. Dabei steht auch eine finanzielle Ungerechtigkeit im Raum sowie die Frage, ob und wann es eine Akzeptanz geben wird für das Vertrauen potentieller Mittelgeber. Die Kooperation sollte deshalb auch Aspekte beinhalten, die migrantische Akteure nachhaltig bei der eigenen Strukturentwicklung unterstützt. Neben Workshops, insbesondere zu Projektdurchführung und -antragstellung, sind Impulse zu Vernetzungen und Öffentlichkeitsarbeit gefragt.

In der Zusammenarbeit sind auch die äußeren Rahmenbedingungen nicht selbstverständlich. Um Unterricht anbieten zu können, braucht es angemessene Räumlichkeiten mitsamt Mobiliar. Die Räume müssen regelmäßig zur Unterrichtszeit zur Verfügung stehen. Hierbei können die Partnerorganisationen eventuell Mobiliar zur Verfügung stellen oder gemeinsam nach Möbeln, Tafeln etc. bei den Netzwerkpartnern suchen. Es sollte auch überlegt werden, ob der Unterricht in Räumen stattfinden muss, die einem Verständnis eines Unterrichtsraumes entsprechen, oder ob flexibel Räume zeitweise zu Unterrichtszwecken genutzt werden können. Das Projekt gelingt immer dann gut, wenn es Teilnehmende gibt, die gern und regelmäßig das Angebot annehmen. Das motiviert alle Beteiligten zum Fortgang und eventuell zum Ausbau der Kooperation. Die Akquise interessierter Teilnehmer*innen in den Moscheegemeinden, Kirchen und Migrantenselbstorganisationen gelingt besonders gut über Schlüsselpersonen des Trägers. Das können Vorstände sein, aber auch Sozialarbeiter*innen, Lehrkräfte anderer Angebote oder Personen, die aufgrund ihrer Erfahrung, ihres Wissens und ihrer Verdienste für den Träger eine hohe Akzeptanz besitzen. Beim Aufbau einer gelingenden Kooperation kann es hilfreich sein, wenn die Lehrkraft bereits in der Organisation, in der das Lernangebot stattfinden soll, bekannt ist. Damit können Zweifel und Skepsis der Akteure untereinander abgebaut werden. Zudem sind der Lehrkraft die Gegebenheiten und Ansprechpersonen der Institution bekannt. Die gewonnenen Lehrkräfte sollten über den notwendigen fachlichen Hintergrund und einen entsprechenden Abschluss verfügen. Wenn die Lehrkraft darüber hinaus für die Arbeit honoriert wird, ist ein großes Engagement bei der Durchführung des Angebotes zu beobachten.



Abb. 3IA.18: *Arten von Partnerorganisationen*

Die Umsetzung der Handlungsempfehlungen hat bei unseren Kooperationen zu einer effektiven Zusammenarbeit geführt. Von fast allen Kooperationspartner*innen wird eine Fortsetzung der Kooperationen auch in anderen Projekten und bei anderen Themen gewünscht. Die Partnerorganisationen geben an, dass sie sich beim Thema der geringen Literalisierung weiter engagieren wollen – auch nach Projektende.

Ein vergleichender Überblick über die Unterschiede in den einzelnen Organisationen – Moscheegemeinden, orientalische Kirchen und Migrantenselbstorganisationen (s. Abbildung 3IA.18) – schließt den Teil ab. Eine Kooperation ist mit allen Partner*innen aus unserer Sicht wertvoll und fruchtbar.

3. Die Lehrmaterialien: Lehrwerke, Lehrkommentare und Zusatzmaterialien

Britta Marschke

Die Lehrmaterialien sollen die Entwicklung/Aneignung der Literalität zielgruppenadäquat unterstützen. Literalität beschreibt die Fähigkeit, „geschriebene und gedruckte Informationen zu nutzen, um in der Gesellschaft zurecht zu kommen, die eigenen Ziele zu erreichen und das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln“ (Educational Statistics 1998: 17). Der vom englischen *literacy* abgeleitete Begriff ist positiv konnotiert und wird den verschiedenen Verwendungskontexten von Schrift gerecht. Er schließt, so Ritter, „alle Elemente einer allgemeinen Grundbildung ein, die über die Grundkulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens hinausgeht“ (Ritter 2010: 117). Deshalb beziehen die Lehrmaterialien im Projekt relevante Situationen der Kursteilnehmenden ein. Das sprachliche Handeln im Alltag bezieht sich besonders auf die Kommunikation mit Institutionen und Personen, innerhalb derer zu bewältigende kommunikative Situationen entstehen. Eine Masterarbeit, die das Projekt untersucht hat, kommt zu dem Fazit: „Wie die Beobachtungen und Interviews zeigen, reichen die Deutschkenntnisse für eine reine Verständigung im Unterricht auf Deutsch nicht aus. Für das Lernen hat sich deshalb die Einbeziehung von muttersprachlichen Elementen laut der Unterrichtsexperten besonders bewährt.“ (Rockel 2014)

Die Methode der kontrastiven Alphabetisierung basiert im Unterschied zu den verschiedenen Varianten zweisprachiger Alphabetisierung¹¹ auf der Alphabetisierung in der L2 – also der deutschen Sprache. Unterrichtssprache ist Deutsch. Die kontrastive Alphabetisierung ist anerkannt und wird auch praktisch ein- und umgesetzt. Im Curriculum des BAMF (Feldmeier 2015: 110) werden die Stärken der kontrastiven Alphabetisierung folgendermaßen benannt:

- „eine starke Motivierung der Teilnehmenden
- die Ausbildung von Sprachbewusstheit durch Kontrastivität
- ein erster Schritt bei der Entwicklung von Mehrsprachigkeit: Dazu gehört stets die Beherrschung der Schriftsprache in beiden Sprachen. Damit verbunden ist die Möglichkeit, auch außerhalb des Unterrichts z. B. Werbung in der eigenen Muttersprache zu lesen.
- eine Aufwertung der Teilnehmersprachen und damit verbunden der Kenntnisse und Fähigkeiten der Teilnehmenden

¹¹ Die Modelle der zweisprachigen Alphabetisierung sind die transistorische (erst L1, dann L2), sukzessive (L1 und L2 oder L2 und L1, erst einzeln beginnend und dann parallel) und simultane Alphabetisierung (L1 und L2 parallel).

- ein zusätzlicher Zugang zum deutschen Wortschatz über Übersetzungen und die Möglichkeit zur Ausbildung von entscheidenden Lernstrategien, z. B. der Umgang mit einem zweisprachigen Wörterbuch, welche die Teilnehmenden in die Lage versetzen, nicht nur im Unterricht, sondern auch außerhalb selbstständig weiteres Wissen zu erwerben.“

Analphabet*innen können unter Einbeziehung der Muttersprache im Lernprozess auf persönliche sprachliche Kompetenzen zurückgreifen und auf Phonetik, Lexik und Grammatik ihrer Muttersprache aufbauen. Auch „werden bei der kontrastiven Alphabetisierung im DaZ-Unterricht Sprachvergleiche mit der Erstsprache angestellt, Übersetzungen angefertigt und eigene zweisprachige Lernmaterialien erstellt“ (Bulut et al. 2013). Häufig fehlt es bei Lehrkräften an Methodenwissen und vor allem an Materialien zur Umsetzung der kontrastiven Alphabetisierung. Im Folgenden werden die Materialien sowie deren Zusatzmaterialien und Lehrkommentare beschrieben.

3.1 Lehrmaterialien für die Alpha-Level 1 und 2

Die drei Lehrwerke „Mit Türkisch/Mit Arabisch/Mit Persisch Deutsch lernen“ führen Lernende in die Alphabetschrift des Deutschen auf dem A1-Niveau ein und können im Alphabetisierungskurs für die ersten 300 Unterrichtseinheiten (UE) eingesetzt werden. Sie können kurstragend oder als Ergänzung zu einem anderen Lehrwerk der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch eingesetzt werden, um den Lehr- und Lernprozess in kontrastiver Hinsicht zu unterstützen.

Ziel ist die systematische Einführung aller Groß- und Kleinbuchstaben sowie häufiger Buchstabengruppen der deutschen Sprache. Zudem wird ein Grundwortschatz mit jeder Lektion weiter ausgebaut. Wichtige Merkwörter für die Laut-Buchstaben-Korrespondenzen in der deutschen Sprache werden vermittelt. Die Kursteilnehmer*innen lernen das deutsche Alphabet kennen. Sie bauen in verschiedenen Übungen und Aufgaben umfassend ihre Synthese- und Analysefähigkeit bzgl. des Lesens und Schreibens aus und beginnen damit, sich schriftsprachlich selbstständig zu orientieren und zu handeln (z. B. Leseverständnis einfacher alltagssprachlicher Sätze, Ausfüllen vertrauter einfacher Formulare). Zudem werden die Sprachbewusstheit der Lernenden bezüglich Phonologie, Lexik und Syntax sowie auch die Sprachmittlung gefördert.

Die Lehrwerke bestehen aus 40 (türkisch) bzw. 41 (arabisch und persisch) Kapiteln und sind zugleich Kurs- und Arbeitsbuch. Jedes der Kapitel vermittelt in der Regel einen neuen Buchstaben. Die Kapitel sind entsprechend der Anlaute der Anlauttabelle (s. u.) angeordnet und überschrieben. Für jeden Buchstaben steht ein Wort, das mit einer Abbildung eingeführt wird und sich auf der Anlauttabelle

le wiederfindet. Die Einführung der Buchstaben wird in den zwei Formen Groß- und Kleinbuchstabe vorgestellt. Dabei beginnen die Wörter in beiden Sprachen – wenn möglich – mit dem gleichen Laut und haben zudem die gleiche Bedeutung.



Abb. 31A.19: Beispiele für die beiden Arten von QR-Codes

Die Einführung der Buchstaben erfolgt durch ein kurzes zwei bis drei minütiges Video der Deutschen Welle, erkennbar durch das Logo DW im Zentrum des QR-Codes. Die QR-Codes ohne Logo sind Hörtexte, Wörter und Dialoge der jeweiligen Lektion, die durch das KASA-Team aufgenommen und bereit gestellt werden (kostenloser Download unter <https://abc.giz.berlin>).

Alle Übungen zielen auf die Sprach- und Schriftvermittlung im Deutschen ab. Die Muttersprache wird in allen Bereichen einbezogen. Insbesondere bei den Aktivitäten Sprechen, Hören, Finden und Ergänzen werden die muttersprachlichen Kompetenzen aktiv gefordert. Zu Beginn jeder Lektion steht die Mündlichkeit, auch in der Muttersprache, bevor die Buchstaben und Laute dann schriftlich eingeführt werden.

Neben den Videos stehen auch Audios über QR-Codes zur Verfügung. Hierbei handelt es sich um Übungen zum Erkennen von Lauten, Lesetexte, Dialogtexte und Redemittel. Die Muttersprachen sind bei den Hörübungen ebenfalls enthalten. Die Aufnahmen wurden durch das Team von KASA eingesprochen.¹²

Auf Symbole bei den Aufgabenstellungen wird verzichtet. Wir gehen davon aus, dass Lernende die Wörter aus den Aufgabenstellungen automatisieren. Durch die stetige Wiederholung werden die Formulierungen in den Sichtwortschatz aufgenommen. Die Übungen können beliebig in der Reihenfolge verändert werden, Übungen können bei Bedarf ausgelassen oder wiederholt werden. Die Abfolge der Aufgaben folgt jedoch einer Struktur mit steigender Komplexität.

¹² Die Audios wurden in dem Tonstudio der Universität Hamburg durch die Unterstützung von Prof. Dr. Anke Grotlüschen aufgenommen und im Studio des Leibniz-Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft. Wir bedanken uns herzlich für diese Möglichkeit.

Erklärung Symbole



Anderes Graphem, aber gleicher Laut in der deutschen und türkischen Sprache vorhanden.



Gleiches Graphem, aber anderer Laut in der deutschen und türkischen Sprache vorhanden.



Aufgaben zu Lernstrategien



Aufgaben zur Medienkompetenz



Fotogeschichte zum mündlichen Einstieg

Beachten Sie die Hinweise in den Lehrkommentaren.
abc.giz.berlin

Abb. 3IA.20: Übersicht der Symbole im Lehrwerk

Bei Lauten, die in den Muttersprachen nicht vorhanden sind, erfolgt eine Erläuterung mit grünem Hintergrund. Alle türkischen Wörter sind blau, alle arabischen rot und alle persischen grün gedruckt, um den Sprachwechsel auch farblich zu visualisieren. Die Symbole zeigen spezifische Inhalte und Lernziele an: Vergleiche von Lauten und Buchstaben (Graphemen) werden mit Ohren- und Augensymbolen dargestellt, Lernstrategien werden in Aufgaben mit dem Symbol „Puzzleileile“ thematisiert, die Medienkompetenz wird geschult in Aufgaben mit dem Symbol „Handy“ und Fotogeschichten zum mündlichen Einstieg werden durch das Symbol „Landschaftsbild“ ausgewiesen. Die Teilnehmenden erkennen die Symbole und damit die Aufgabenstellung auch ohne Textverständnis.

Dialoge sind erfahrungsgemäß beliebt. In den Dialogen wurde versucht, Themen zu verarbeiten, die für den Alltag der Lernenden von besonderer Bedeutung sind. Dialoge sind mit zwei unterschiedlichen Symbolen gekennzeichnet, um zwischen den beiden Sprecher*innen zu differenzieren. Auf Namen, Doppelpunkte und Anführungsstriche wurde aufgrund der Komplexität verzichtet.

Die Lektionsthemen und die graphischen Umsetzungen sind an der Lebenswelt von erwachsenen Migrantinnen und Migranten orientiert. Die Inhalte bauen nicht

aufeinander auf und ermöglichen auch eine andere Reihenfolge als im Lehrwerk vorgegeben.

Die Themen vermitteln die Grundlagen für sprachliches Handeln in Deutsch als Zweitsprache im Alltag (z. B. wird das Thema „Vorstellen“ im Lehrwerk „Mit Persisch Deutsch lernen“ zunächst in Kapitel 1 einfach dargestellt. In den Kapiteln 2, 6 und 8 wird das Thema immer wieder spiralcurricular aufgegriffen und erweitert). Wichtige Alltagssituationen werden thematisiert und mit einem Dialog verbunden. Dabei sind die Themen in den drei Lehrwerken nicht immer in den parallelen Lektionen, sondern jeweils gemäß der verschiedenen Buchstabenprogression und der unterschiedlichen Anlauttabellen angeordnet. Die Texte, Dialoge und Übungen aller drei Lehrwerke sind fast immer identisch und nur geringfügig verändert, wenn der Lernstand das erforderlich macht. Auch die Zusatzmaterialien liegen in allen drei Sprachen vor, sortiert nach der jeweiligen Lektion.

Die Auswahl der Themen ist im Austausch mit Lernenden und Lehrkräften entstanden.¹³ Zentral sind vor allem folgende Themencluster:¹⁴

- A: Ich und meine Familie: Sich vorstellen – über die Familie sprechen – Adresse
- B: Gespräche: Begrüßung – Fragen nach Wohlbefinden – Terminvereinbarung
- C: Alltag auf Deutsch: Wochentage – Farben – Kleidung – Körper – Essen und Trinken
- D: Unterwegs: Einkaufen – Wegbeschreibung – Zahnarzt – Reparatur
- E: Ämter und Behörden: Wohnungssuche – Bank – Formular – Unfall

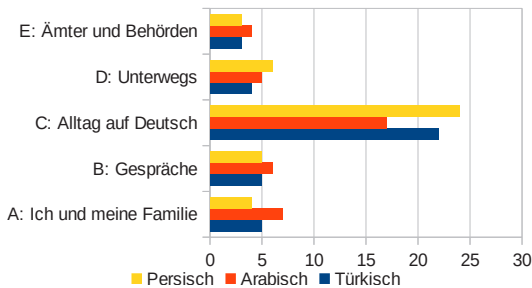


Abb. 31A.21: Verteilung der fünf Themencluster

¹³ Eine Lehrwerksanalyse gebräuchlicher Lehrwerke für Alphabetisierung zeigt, dass die Themen in vielen Bereichen auch anderen Lehrwerken dieses Sprachstandes entsprechen.

¹⁴ Zudem stehen für Alpha-3 verschiedene viersprachige (deutsch-türkisch-arabisch-persisch) Einheiten zu Verbraucherschutzthemen und Gesundheit zur Verfügung.

Zur Veranschaulichung werden mehr als 300 mit Bleistift ausgeführte Zeichnungen abgebildet, um eine möglichst erwachsenengerechte Ansprache zu ermöglichen. Der Verzicht auf Farbe soll zudem eine stärkere Fokussierung auf die Buchstaben ermöglichen, so dass die Darstellungen vor allem der Unterstützung dienen. Lediglich in den Zusatzmaterialien (vgl. Abschnitt 3IA.3.3 *Die Zusatzmaterialien*) werden Farbfotos genutzt, um den thematischen Einstieg in das Thema des Kapitels zu vollziehen und einen mündlichen Sprechanlass zu bieten.

Der Wortschatz wird anhand der Texte und/oder Dialoge eingeführt. Die Themen wurden im Austausch nach dem Bedarf und den Wünschen von Lernenden zusammengestellt. Zudem wurden die Themen mit anderen Lehrwerken der Alphabetisierung abgeglichen. Alle Themen wurden mehrfach in der Praxis erprobt und in der Zusammensetzung des Wortschatzes überarbeitet. Ein Lernender formuliert es folgendermaßen:

„Alles in diesem Kurs ist kleinschrittig. Für das Lernen hat man mehr Zeit. Die Aufgaben sind einfacher. Wir lernen einen Buchstaben in mehreren Unterrichtsstunden. In den anderen Kursen lernt man an einem Tag viele neuen Themen oder Buchstaben.“
(Kursteilnehmer, 35 Jahre)

„Ich habe bis A2 in der VHS Deutsch gelernt. Die Lehrwerke waren sehr sehr schwierig. In jeder Lektion gab es zwischen 35 und 40 neue Wörter. Jede Lektion dauerte eine Woche. In KASA-Kurs ist das Buch einfach. Es gibt weniger Wörter.“
(Kursteilnehmerin, 64 Jahre)

Für jede Einheit gibt es mindestens fünf Wortkarten (vgl. Abschnitt 3IA.3.3 *Die Zusatzmaterialien*). Diese Wortkarten sind als Tabelle aufbereitet und enthalten neben dem Bild auch das deutsche Wort und die türkische, arabische oder persische Übersetzung. Die ausgewählten Wörter enthalten den Buchstaben, der in der Lektion gelernt werden soll. Die Wortkarten können beliebig eingesetzt werden, parallel zur Lektion, als Abschluss der Lektion oder in einer Wiederholung. Binnendifferenziert können die Karten in der Anzahl variabel an die Lernenden verteilt werden. Zudem kann durch das spielerische gemeinsame oder eigenständige Üben mit den Wortkarten bis zum Abschluss der 40 Lektionen ein Wortschatz von ca. 200 Wörtern gefestigt werden. Es empfiehlt sich, die Arbeit mit den Wortkarten zusammen mit der systematischen Vermittlung und Entwicklung von Lernstrategien zu verknüpfen und unterschiedliche Wege aufzuzeigen, wie mit den Wortkarten gelernt werden kann.

Das Lehrwerk enthält in der Regel am Ende der Lektion eine Wiederholung beziehungsweise Einführung der Zahlen und einfacher mathematischer Operationen.

Insbesondere in der ersten Hälfte des Lehrwerks werden die Zahlen, die Zahlwörter und die Rechenoperationen eingeführt und geübt. In anderen Lehrwerken der Alphabetisierung werden die Zahlen und die Rechenoperationen in einem oder wenigen Kapiteln komprimiert vermittelt. Die KASA-Lehrwerke vermitteln die Zahlen sowie Zahlwörter gemeinsam mit den Buchstaben über viele Lektionen im Lehrwerk verteilt. In den Lesetexten werden die Zahlen und Zahlwörter (Kardinalzahlen und Ordinalzahlen) aufgegriffen. Häufig sind die Zahlen aus dem Alltag bekannt, Addition und Subtraktion werden regelmäßig angewandt. Zahlwörter (auch in Uhrzeiten) auf Deutsch sind auch deshalb wichtig, weil sie häufig als Ziffern vorkommen (in Texten, auf der Uhr, Quittungen, Preisschilder usw.) und beim Sprechen als Zahlwörter benötigt werden. Da das Deutsche (im Gegensatz zu vielen anderen Sprachen) bei den Zahlwörtern sozusagen „von hinten liest“, sollte das viel (und vor allem mündlich) geübt werden. Im Arabischen hingegen werden Zahlen entsprechend der deutschen Sprache gelesen. Nach den Einern werden die Zehner gelesen, getrennt durch ein „und“ „و“.

Zuerst werden die Zahlen 0 bis 6 eingeführt. Es folgen die Zahlen 7 bis 10 und dann wird die Reihung geübt, bevor in das Sachrechnen und die Sachaufgaben eingeführt wird. Dann wird die einfache Addition im Zahlenraum bis 10 mit dem Wechsel von Summe und Summanden geübt (z. B. $3+3 = ?$ oder $6 = 3+?$) und im Anschluss wird der Zahlenraum bis 20 erweitert. Nach der Ausweitung des Zahlenraums mittels Addition folgt die Einführung von Rechnen mittels Strichsymbolik und die einfache Addition mit zwei Summanden und zwei Variablen im Rechenprozess. Nach der Erarbeitung des Zahlenraums mit verschiedenen Aufgabentypen wird der Zehnerübergang eingeführt. Die Subtraktion mittels einfacher Sachaufgaben wird bildlich im Zahlenraum bis 10 eingeführt. Nach gemischten Rechenoperationen im Zahlenraum bis 20 in der Addition und Subtraktion wird der Zahlenraum auf 100 erweitert, beginnend mit Zehnerschritten und der Hundertertafel. Zum Ende des Lehrwerks werden das Rechnen mit Euro und Cent sowie die Uhrzeiten (volle und halbe Stunden) eingeführt.

3.2 Die Lehrkommentare

Zu allen drei Lehrwerken gibt es ein spezifisches Lehrkommentarwerk in digitaler Form. Alle Lehrkommentare umfassen ca. 120–130 Seiten. Neben allgemeinen Angaben zum Aufbau und der Methodik der Lehrwerke werden auch die Zusatzmaterialien beschrieben. Der größte Teil der Kommentare sind die Lehrkommentare zu jeder Lektion.

Jede Beschreibung beginnt mit den zugrundeliegenden Lauten bezogen auf die Anlauttabelle. Nach der tabellarischen Nennung des Themas werden die Lernzie-

le, der Wortschatz der Lektion und die Zusatzmaterialien aufgelistet. Die Anzahl der neu eingeführten Wörter umfasst fünf bis maximal acht Wörter, um die Lernenden nicht zu überfordern. Die Übersetzungen der deutschen Wörter befinden sich in der rechten Spalte kursiv gedruckt. In den arabischen und persischen Lehrkommentaren befinden sich die Wörter jeweils in der lateinischen Umschrift und der muttersprachlichen Schreibweise. Die lateinische Umschrift soll vor allem die Lehrkräfte unterstützen, die Persisch und Arabisch nicht lesen können.

Im Anschluss folgt eine Tabelle, die aus drei Spalten besteht. Neben der entsprechenden Lehrwerksseite findet sich die Aufgabe mit der Nummerierung aus dem Lehrwerk und der jeweiligen Beschreibung zur Durchführung der Übung. Tipps für die pädagogische Praxis sind in Fettdruck eingefügt und ermöglichen eine Erweiterung des Lehrwerks nach Bedarf zur Binnendifferenzierung, zur Vertiefung oder zusätzlichen Wiederholung. Die Lösungen der Aufgaben aus dem Lehrwerk stehen in grauer Schriftfarbe direkt nach der Beschreibung der Übungen. Die verschiedenen Übungskategorien (Lernstrategien, Handy etc.) sind jeweils durch das Symbol aus dem Lehrwerk dargestellt.

3.3 Die Zusatzmaterialien

Kostenlose Zusatzmaterialien stehen zum Download bereit unter <https://abc.giz.berlin/tr>, <https://abc.giz.berlin/ar> und <https://abc.giz.berlin/pr> und werden stetig erweitert und ergänzt. Die Zusatzmaterialien sind den Kapiteln des Kurs- und Arbeitsbuches jeweils zugeordnet, um die Unterrichtsvorbereitung zu erleichtern. Alle Materialien können auch an anderer Stelle und in veränderter Form eingesetzt werden. Eine Übersicht aller Zusatzmaterialien ist zu finden unter <https://abc.giz.berlin/resources/list>.

Die Anlauttabelle ist aus den Erfahrungen im kontrastiven Alphabetisierungsunterricht entwickelt worden. Die Buchstaben werden immer mit Groß- und Kleinbuchstaben eingeführt und sollten grundsätzlich lautiert ausgesprochen werden. Erst am Ende des Lehrwerks „Mit Türkisch Deutsch Lernen“ in Lektion 40, beziehungsweise Lektion 41 in den anderen zwei Lehrwerken, wird dann das Buchstabieren mit Buchstabennamen (also „em“ statt „m“) gelehrt, da es zum Alltagswissen gehört („Ich buchstabiere meinen Namen“).

Die Anlauttabelle besteht aus zwei Seiten. Die erste Seite befindet sich auf der Innenseite des vorderen Einbandes, die zweite Seite auf der Innenseite des rückwärtigen Einbandes. Die Progression der Buchstaben wurde nach den Gemeinsamkeiten der Laute in beiden Sprachen sowie der Vorkommenshäufigkeit im Deutschen festgelegt. So kommt es im Vergleich mit anderen Lehrwerken zu Unterschieden, da diese meist von der Häufigkeit der Buchstaben in der deutschen Sprache ausge-

hen. Aufgrund der jeweiligen Sprachkontraste ist auch jedes der drei Lehrwerke anders aufgebaut. Die Besonderheit der Anlauttabelle ist es, dass die Bedeutung der Wörter, die den Anlaut symbolisieren, in beiden Sprachen identisch ist. Dadurch können die Laute mit den dazu eingeführten Buchstaben über die Muttersprache hergeleitet werden, selbst wenn das Wort auf Deutsch nicht bekannt ist oder nicht erinnert wird, und so kann der Lerneffekt vergrößert werden.

Eine zweite Besonderheit liegt in der direkten Thematisierung von häufigen Lernschwierigkeiten. Die schwierigen Phänomene werden zudem mit der Muttersprache verglichen, um über den Kontrast das Lernen zu vereinfachen.

Beispiel: Für Lehrkräfte sind folgende Informationen von Relevanz:

Bei den türkischsprachigen Lernenden wird nach der Einführung des Buchstaben <i> auch das <ei> im Deutschen und <ay> im Türkischen sowie das <ie> im Deutsch eingeführt. Im direkten Vergleich werden die Lernenden darauf hingewiesen, dass Buchstabenkombinationen wie <ie>, <ei>, <eu>, <ck> und <ch> als Einheiten zu lernen sind. Somit soll die Fehlerhäufigkeit reduziert werden. Die türkischen Buchstaben werden ebenfalls eingeführt, im Vergleich zu deutschen Lauten, z. B. <tʃ> und <ç> .

Bei den arabischsprachigen Lernenden werden zu Beginn nur die drei Vokale <a>, <i> und <u> eingeführt, da es im Hocharabischen kein <e> und <o> gibt. Zudem wird darauf hingewiesen, dass es je nach Buchstabenstellung im Wort unterschiedliche Schreibweisen des Buchstabens gibt. Der Buchstabe <i> hat verschiedene Schriftformen: Am Anfang eines Wortes wird er <إ> <i> und manchmal <ي> <i>, in der Mitte und am Ende eines Wortes <ي> <i> geschrieben. Und der Kurzvokal <i> wird durch ein diakritisches Zeichen „Kasra“ notiert. Der Kurzvokal <i> „Kasra“ ist einer der drei Kurzvokale im Arabischen. „Kasra“ ist ein Hilfszeichen, welches unter einen Buchstaben gestellt wird. Die Kurzvokale werden im Arabischen meistens nicht geschrieben, jedoch beim Lesen hinzugefügt, was zur Auslassung von Vokalen im Deutschen beim Schreiben führen kann.

Bei den persischsprachigen Lernenden wird bei der Nutzung des Vokals <e> auf Folgendes hingewiesen: Die persische Sprache besitzt 23 Konsonanten und sechs Vokale: drei kurze und drei lange. Im Persischen werden die langen Vokale <ā>, <ī>, <ū> geschrieben. Die kurzen Vokale <a>, <e>, <o> werden aber innerhalb eines Wortes nicht geschrieben. Zu Beginn eines Wortes werden die Vokale mithilfe des Buchstabens Alef <ا> <e> dargestellt. Dieser wird jedoch nicht gelesen. Die kurzen Vokale werden am Ende des Wortes durch ein stummes <h> <h> gezeigt.

Beispiel: تلفن /telefon/ „das Telefon“. Vier Konsonanten werden geschrieben: ن - ف - ل - ت, während die Vokale im Schriftbild nicht auftauchen.

Beispiel: اسم /'esm/ „der Name“. Drei Konsonanten werden geschrieben:

ا - س - م

Beispiel: نامه /nāme/ „der Brief“. (ن - ا - م - ه)

Auf der zweiten Seite der Anlauttabelle werden Buchstaben eingeführt, die in beiden Sprachen zwar den gleichen Klang, aber eine unterschiedliche Schreibweise haben. Rechts sind Buchstaben und Buchstabengruppen im Deutschen aufgenommen, für deren lautliche Repräsentationen es keine Entsprechungen in der Muttersprache gibt. Im Persischen und Arabischen sind die Buchstaben und Buchstabengruppen im Deutschen aufgeführt, für deren lautliche Repräsentationen es keine Entsprechungen in der Muttersprache gibt.

Zusätzlich zu den Innendeckeln des Lehrbuchs gibt es die Anlauttabelle auch als kartoniertes Beiblatt, das an alle Lernenden zu Beginn verteilt und neben das Buch gelegt werden kann, um unnötiges Blättern zu vermeiden.¹⁵

¹⁵ Anlauttabelle Deutsch-Arabisch: https://abc.giz.berlin/resources/k21/anlauttabelle_arabisch;
Anlauttabelle Deutsch-Türkisch: https://abc.giz.berlin/resources/k21/anlauttabelle_tuerkisch;
Anlauttabelle Deutsch-Persisch: https://abc.giz.berlin/resources/k21/anlauttabelle_persisch.

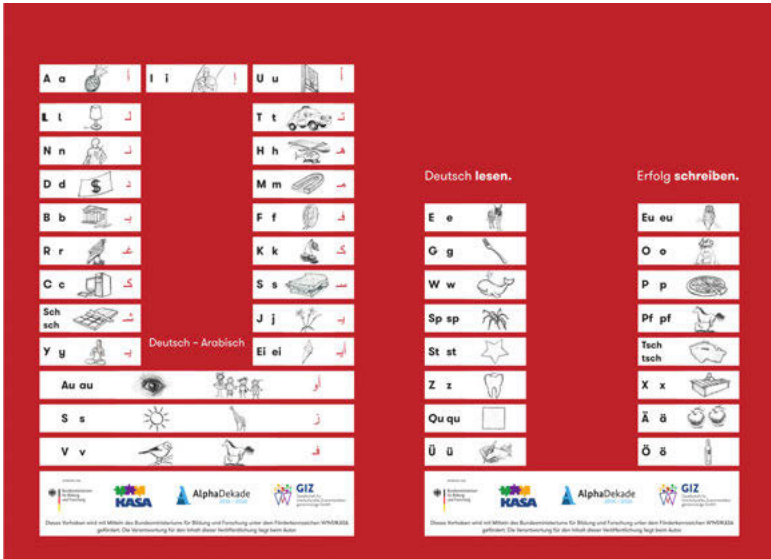


Abb. 31A.22: Anlauttabelle Deutsch-Arabisch

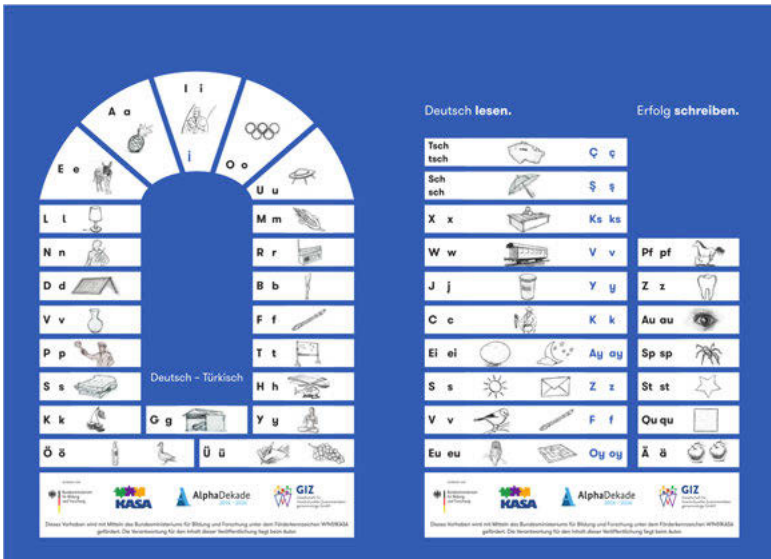


Abb. 31A.23: Anlauttabelle Deutsch-Türkisch

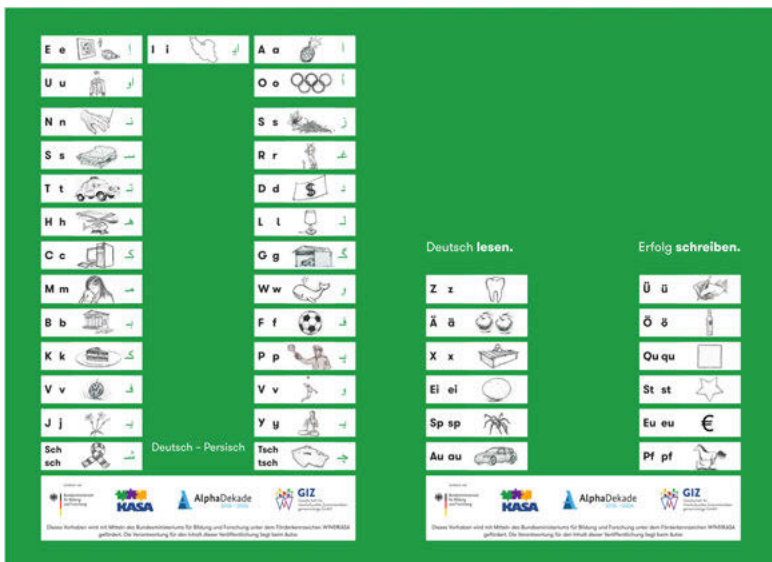


Abb. 3IA.24: Anlauttabelle Deutsch-Persisch

Ein Lesezeichen¹⁶ mit dem Alphabet ist vor allem zum Erlernen der Buchstabenreihenfolge zu nutzen. Hier werden entgegen der Lehrwerksprogression die Buchstaben nach der Reihung A–Z aufgelistet und jeweils, sofern vorhanden, mit dem türkischen Buchstaben gemeinsam aufgelistet. Verbindend bleibt das jeweilige Bild zum Anlaut.

Die Bildkarten sind für viele Übungsformen einsetzbar (z. B. Memory, Zuordnungsübungen, Vokabel-Karteikarten). Diese kontrastiven Freiarbeitsmittel dienen dem Erwerb und der Festigung der ersten Schriftkenntnisse und der Arbeit auf Silben- und Wortebene. Die Bilder sind aus der kontrastiven Anlauttabelle entnommen. Viele stellen Begriffe dar, die im Deutschen und Türkischen, im Deutschen und Arabischen sowie im Deutschen und Persischen mit demselben Anlaut beginnen.

Bei einigen Bildern bestehen nur Lautähnlichkeiten in beiden Sprachen. Einige Bildkarten sind vorhanden, die kein Äquivalent in der Muttersprache haben (z. B. im Türkischen bei einem Wortbeginn auf „Z“, „St“ oder „Sp“). Die Bildkarten liegen in drei Arten vor: Bildkarten mit den Grundformen in beiden Sprachen,

¹⁶ Lesezeichen Deutsch-Arabisch: https://abc.giz.berlin/resources/k21/lesezeichen_arabisch; Lesezeichen Deutsch-Türkisch: https://abc.giz.berlin/resources/k21/lesezeichen_tuerkisch; Lesezeichen Deutsch-Persisch: https://abc.giz.berlin/resources/k21/lesezeichen_persisch.

Bildkarten mit den Anlauten in Groß- und Kleinbuchstaben auf Deutsch und Türkisch sowie Bildkarten mit Wörtern in beiden Sprachen (s. Abbildung 31A.25).





F	E	F f	E e
H	G	H h	G g
die Flöte <i>flüt</i>	der Esel <i>eşek</i>		
der Helikopter <i>helikopter</i>	die Garage <i>garaj</i>		

Abb. 31A.25: Bildkarten Deutsch-Türkisch

Die drei Bildkartenarten¹⁷ können auf unterschiedlich farbigem Papier ausgedruckt werden, so dass das Sortieren vereinfacht wird und die einzelnen Übungsschritte (Großbuchstaben – Groß- und Kleinbuchstaben – Wörter) bei Bedarf gut miteinander kombiniert werden können. Es ist empfehlenswert, dass pro Person ein komplettes Set der Bildkarten bereitgestellt wird. Die Bildkarten lockern den Unterricht auf und können auch als binnendifferenzierendes Material eingesetzt werden.

Das Sprechen sollte immer am Anfang einer Lektion stehen. Hierzu dienen vor allem die Fotogeschichten. Alle Fotogeschichten stehen unter <https://abc.giz.berlin> zum Download zur Verfügung. Die Fotogeschichten sind nach Abkürzung der Sprachen und Lektionsnummer auffindbar (z. B. tr_1, ar_1 oder pr_1.) Die meist sechs Fotos umfassenden Fotogeschichten bereiten das später auch schriftlich bearbeitete Thema der Lektion mündlich vor. Die Bilder sind nummeriert von 1–6 im Querformat von links nach rechts in zwei Zeilen angeordnet. Die Fotos können den Teilnehmer*innen als Bildergeschichte zur Verfügung gestellt werden (DIN-A-4-Ausdruck für jede Person oder jedes Partnerarbeitsteam, DIN-A-3-Ausdruck an der Tafel, Präsentation über einen Beamer) oder die Teilnehmer*innen erhalten jeweils ein Bild und beschreiben es in verschiedenen Unterrichtssettings (Partner-

¹⁷ S. <https://abc.giz.berlin/resources/search/Bildkarte>.

arbeit, Gruppenarbeit, Plenum) und stellen die Geschichte somit der Reihenfolge nach zusammen.

Dieser mündliche Sprachanlass soll zum freien Sprechen anregen und Vorwissen aktivieren. Binnendifferenziert kann vielfältig kommuniziert werden – auch über die Kernhandlung hinaus, beispielsweise, indem die Fotos und die abgebildeten Gegenstände beschrieben werden. Auch können die Bilder mit der eigenen Erfahrungswelt verknüpft und es kann aus dem persönlichen Umfeld berichtet werden. Dabei kann die Lehrkraft bereits wichtige Schlüsselwörter der Lektion an der Tafel notieren und diese so vorentlasten.

Die Geschichte und die dazu gehörigen Bilder sind auch die Grundlage für den jeweiligen thematischen Schwerpunkt der Lektion und inhaltlich verbunden mit dem Text oder dem Dialog der Lektion. Eine kurze Wiederholung kann eingefügt werden und ermöglicht den Lernenden einen erleichterten Zugang zum Textverständnis. Während der Textbearbeitung kann die Fotogeschichte begleitend den Sätzen zugeordnet werden, sodass eine thematische Vorstellung der Lernenden das sinnentnehmende Lesen unterstützen kann.



Abb. 3IA.26: Bilder der Fotogeschichte "Woher kommen Sie?"

Die Fotogeschichten enthalten eine zweite Seite, die zu jedem Foto den entsprechenden Textteil enthält. Diese Teile können auf den gestrichelten Linien zerschnitten und als Textpuzzle eingesetzt werden. Hierbei kann der Text den Fotos zugeordnet werden oder auch die Fotos dem Text. Auch hierbei bieten sich verschiedene Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Plenum) an.

Die Heimat	In der Schule	<input checked="" type="checkbox"/> Hallo, wie heißen Sie? <input type="checkbox"/> Ich heiße Emel Ekici. Und Sie?
<input checked="" type="checkbox"/> Ich heiße Erik Eder.	<input type="checkbox"/> Woher kommen Sie, Herr Eder? <input checked="" type="checkbox"/> Ich komme aus Deutschland. Und Sie, Frau Ekici?	<input type="checkbox"/> Ich komme aus der Türkei.

Abb. 31A.27: Textteil der Fotogeschichte

Alle eingesetzten Wörter sind alphabetisch in den drei Glossaren¹⁸ gelistet. Nomen sind mit Artikeln aufgeführt. Aufgrund des Sprachstandes A1 wurde auf die Einführung der Pluralformen verzichtet. Verben enthalten neben dem Infinitiv auch die Prsensform für die dritte Person Singular, die durch ihre Schriftsetzung vom Infinitiv (neben dem Komma) auch optisch abgesetzt ist. Das Glossar enthält den Gesamtwortschatz des Lehrwerks mit den dazugehörigen Seitenzahlen.

3.4 Lehrmaterialien für das Alpha-Level 3

Im Projekt wurden von Beginn an verschiedene Materialien für die Alpha-Level 1–3 entwickelt, mit Lernenden erprobt und überarbeitet. Ab 2013 entstanden deutsch-türkische Materialien, ab 2015 deutsch-arabische Alpha-3 Materialien. Momentan stehen 45 Unterrichtseinheiten zur Verfügung, jeweils zur Hälfte Themen des Verbraucherschutzes und Themen zur Gesundheit. Die Lehrmaterialien werden fortlaufend erweitert.

Der Themenschwerpunkt lag zu Beginn 2015 vor allem auf Verbraucherschutzthemen. Hierbei wurde mit der Verbraucherzentrale Berlin zusammengearbeitet. Seit 2017 finden beim Träger des Projektes Vorträge der Verbraucherzentrale statt, die von Teilnehmenden verschiedener Sprach- und Integrationskurse sowie von Lerner*innen des Lerncafes¹⁹ besucht werden. Die Vorträge werden in einfacher

¹⁸ Glossar Deutsch-Türkisch: https://abc.giz.berlin/resources/k21/glossar_deutsch_tuerkisch; Glossar Deutsch-Arabisch: https://abc.giz.berlin/resources/k21/glossar_deutsch_arabisch; Glossar Deutsch-Persisch: https://abc.giz.berlin/resources/k21/glossar_deutsch_persisch.

¹⁹ Das Lerncafe Spandau ist ein generationenübergreifendes, interkulturelles Kommunikations- und Kompetenzzentrum (<https://giz.berlin/projects/lerncafe-spandau.htm>).

deutscher Sprache anschaulich und praxisnah gehalten. Auch stehen Sprachmittler*innen des Trägers bei Bedarf zur Verfügung. Mittlerweile sind in über 70 Veranstaltungen ca. 800 Teilnehmende erreicht worden.

Im Rahmen der Veranstaltungsreihe sowie in den KASA-Alphabetisierungskursen wurden Lernende nach ihren Bedarfen hinsichtlich Verbraucherschutzthemen befragt. Zur Sprache kamen oftmals zentrale Aspekte des Alltags, wie die Suche nach Informationen zu Zusatzstoffen in Nahrungsmitteln, etwa um gesundheitlichen oder religiösen Speisevorschriften zu entsprechen, oder die Auswahl geeigneter Putzmittel für den Haushalt. So wurde in Kooperation mit der Umweltschutzorganisation Yeşil Çember²⁰ eine Unterrichtseinheit zum Thema „Ökologisch putzen“ auf A2-Niveau entwickelt und in den KASA-Alphabetisierungskursen erprobt. Zu allen relevanten Handlungsfeldern wurde entweder die Verbraucherzentrale thematisch angefragt oder es wurden – sofern inhaltlich nicht von ihr abdeckbar –, andere Akteure kontaktiert (z. B. Mediziner*innen für Gesundheitsthemen).



Abb. 3IA.28: Übersicht der Zusatzinhalte von <https://abc.giz.berlin>

Vor diesem Hintergrund sind mittlerweile umfangreiche KASA-Unterrichtsmaterialien entstanden, die sich an Zweitsprachlernende mit geringen literalen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch richten und inhaltlich mit Verbraucherschutz- und Gesundheitsthemen befassen. Die Materialien wurden von Lehrkräften und Lernenden erprobt und ggf. überarbeitet. Sie eignen sich beispielsweise für die Vorbereitung auf einen Besuch bei der Verbraucherzentrale und die Teilnahme an einem ihrer Vorträge. Darüber hinaus sind alle Einheiten auch unabhängig davon einsetzbar.

In den mehrsprachigen Verbraucherschutzmaterialien wird die Muttersprache in den Unterricht einbezogen. Da sich das Projekt bis 2018 speziell an türkisch- und arabischsprachige Lernende richtete, sind diese Sprachen in den 2018 publizierten Unterrichtseinheiten regelmäßig vertreten. Seit 2019 wurde das kontrastive

²⁰ Nähere Informationen zu Yeşil Çember finden Sie unter <http://yesilcember.eu/de/>.

Sprachangebot um Persisch erweitert, zudem werden die Lehrkräfte ermutigt, der Teilnehmendenstruktur entsprechend auch andere Sprachen kontrastiv im Unterricht zu berücksichtigen.

Die Materialien stehen mit einer Lizenz CC BY-NC-ND zum kostenlosen Download unter <https://abc.giz.berlin> bereit. Damit sind der Download und die Weiterverteilung des Werkes unter Nennung des Namens erlaubt, jedoch keinerlei Bearbeitung oder kommerzielle Nutzung.

Infobox

Truska Muhamad Alaadin – Erfahrungen aus der Praxis: Kontrastive Materialien und Medien bei KASA

In meinem Unterricht habe ich unterschiedliche Materialien und Medien verwendet. Die Teilnehmer*innen in meinem Kurs sprachen Arabisch, was ich als Muttersprachlerin genutzt habe, um ihnen zu helfen, die deutsche Sprache, Kultur und Denkweise mit ihren eigenen Ressourcen zu vergleichen. Ich achtete dabei auf die unterschiedliche Lerngeschwindigkeit der Teilnehmenden. Ich benutzte didaktische Medien in Form von Lernplakaten, Grafiken, Zeichnungen, Arbeitsblättern, SMS, Video- und Audiodateien, Pronomen-Würfel, Farben, Prospekte, Zeitungsanzeigen, Fotos, Kalender, Magnet-Buchstaben, Magnet-Zahlen, Spielgeld, Buchstaben-Puzzle, Stadt-Land-Fluss (in Form von Nomen, Verben, Adjektiven) etc. Ich habe mir stets passende Medien für das jeweilige Thema im Unterricht überlegt. Wenn wir z. B. die Themen Einkaufen, Möbel, Kleidung und Lebensmittel hatten, verwendete ich Prospekte, Bilder, Lernplakate in Deutsch und Arabisch und Spielgeld (s. Abbildung 3|A.29).

Ich verwendete unterschiedliche Lernwege und Lernmaterialien, damit alle Lernenden davon profitieren und die Informationen besser speichern konnten, sodass der Unterricht effektiver wird und die Teilnehmer*innen auch Spaß am Lernen haben. Die Mediennutzung bereitet die Teilnehmer*innen auf das selbständige Lernen vor. Dadurch üben sie, wie sie in Zukunft in ihrer Umgebung lernen. Zum Beispiel habe ich im Präsenzunterricht beim Thema Einkaufen häufig Lernplakate und Zeichnungen benutzt. Auch wöchentliche Werbungen von Supermärkten oder Modekataloge habe ich verwendet. Ich verteilte diese zuerst. Danach fragte ich die Lernenden nach den Preisen und Namen von bestimmten Lebensmitteln oder Kleidungen auf Deutsch und auf Arabisch. Das hat ihnen viel Spaß bereitet, weil sie aus unterschiedlichen arabischen Ländern stammen und die Wörter sich je nach Dialekt unterscheiden können. Ich habe dann die Lernenden gefragt, wo oder wie oft sie in ihren Ländern Lebensmittel oder Kleidung gekauft haben. Verschiedene Begriffe wie „Kasse“, „Kassenbon“, „Pfand“, „Barzahlung“, „Kartenzahlung“ und „bestellen“ habe ich an die Tafel geschrieben. Diese sollten sie mir erklären. Zum Teil fiel es den Lernenden schwer, diese Begriffe auf Deutsch zu erklären. Ihre Muttersprache war ihnen hier eine große Hilfe.

In diesem Zusammenhang habe ich mir ein Rollenspiel ausgedacht, in der ich die Rolle einer Verkäuferin einnahm und die Lernenden sollten mich nach Preis, Farbe, Größe usw. fragen. Danach haben sie gemeinsam jeweils mit einem Partner gearbeitet, sich eine Situation überlegt und vorgespielt. Für diesen Zweck haben wir Spielgeld mit Münzen und Scheinen benutzt. Die Lernenden hatten Spaß daran und wollten gerne neue Begriffe lernen. Sie haben manchmal Wörter oder Sätze auf Arabisch genannt und wir haben zusammen erarbeitet, wie man diese auf Deutsch richtig formulieren kann. Somit haben sie ihre Kommunikationsfähigkeit verbessert, die Scheine und Münzen besser kennengelernt und ihren Wortschatz erweitert. Durch

diese Medien habe ich nicht nur für Abwechslung im Unterricht gesorgt, sondern mit relevanten Aspekten im Alltag auch ihr Interesse geweckt und ihnen näher gebracht, wie sie außerhalb des Unterrichts diese Prospekte nutzen können.

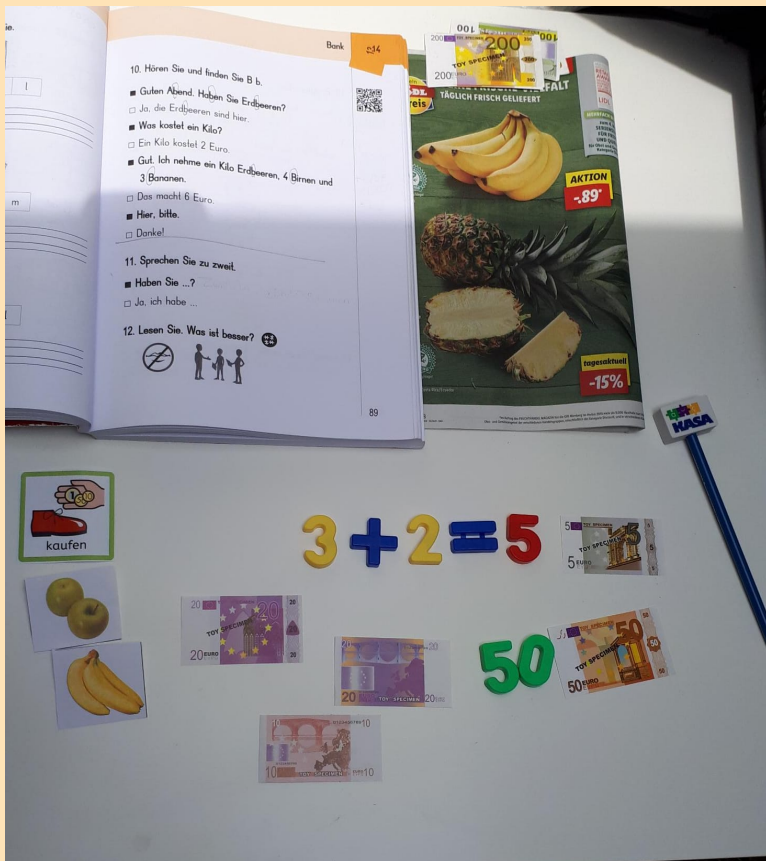


Abb. 31A.29: Lernen mit Realien, Thema „Einkaufen“

Die Corona-Pandemie hat neue Herausforderungen für mich und die Lernenden geschaffen. Digitale Medienkompetenz ist ein essentieller Bestandteil des Lernens geworden. Ich habe festgestellt, dass nicht nur Analphabetismus bekämpft werden muss, sondern auch der digitale Analphabetismus. Für den Online-Unterricht standen mir insgesamt weniger Medien zur Verfügung. Bilder und Audiodateien habe ich problemlos weiter angewendet. Wörter und Sätze konnte ich nach wie vor auf Deutsch und Arabisch schreiben. Ich habe auch Videodateien für die Teilnehmenden bereitgestellt, indem ich bestimmte Themen erklärte, wie 3.1.3 die Verwendung

von Artikeln auf Deutsch und Arabisch oder die Vorbereitung auf die A1-Prüfung. Die Erklärung war auf Deutsch und Arabisch. Diese sollten sie anschauen und im Anschluss ihre Rückfragen an mich senden, falls es welche gab. Meistens haben sie auf Arabisch gefragt.

Die kontrastive Methode war eine Erleichterung für die Lernenden im Online-Unterricht, weil sie die Anweisungen besser verstehen konnten. Sie haben mich oft darum gebeten, auf Arabisch zu wiederholen. Laut den Rückmeldungen war die Verwendung ihrer Muttersprache eine große Hilfe. Themen wie der Besuch beim Arzt haben wir im Online-Unterricht behandelt. Ich habe die Begriffe auf Deutsch und Arabisch geschrieben. Mögliche Fragen und Antworten in diesem Szenario habe ich auf einem Blatt notiert, das ich dann abfotografiert und den Lernenden gesendet habe. Sie haben die Wörter abgeschrieben und auf meine Fragen reagiert. Sie haben sogar weitere Fragen gestellt. Eine Teilnehmerin hat mich nach Begriffen wie oben und unten gefragt, weil sie einen Sehtest machen wollte. Sie wollte wissen, wie sie auf Deutsch dem Arzt Positionen (oben, rechts, unten oder links) beschreiben kann. Dabei hat sie sich sehr wohl gefühlt; da ich ihre Muttersprache spreche, konnte ich genau auf ihre Bedürfnisse eingehen. Einen ähnlichen Fall gab es bei einem Teilnehmer, der 80 Jahre alt war. Er ist immer pünktlich mit seiner Gehhilfe gekommen und hat sehr fleißig gelernt. Ihn hat die kontrastive Methode im Unterricht sehr motiviert, weil er den Unterricht mitverfolgen konnte.

Ich bin der Ansicht, dass solange die Motivation da ist, Erfolge auch erzielt werden können. Ich bin sehr froh, ein Teil dieses Projekts gewesen zu sein. Auch ich habe viel daraus lernen können und mich weiterentwickelt. Ich konnte im Rahmen des Kurses einen DaZ-Qualifizierungskurs besuchen und die Zulassung erhalten. Die abwechslungsreiche Verwendung von Materialien und Medien im Zusammenspiel mit der kontrastiven Methode hat den Unterricht für die Zielgruppe besonders effektiv gestaltet, sodass auch bei meinen Lernenden am Ende Lernerfolge zu sehen waren.

B | Lehrkräftequalifizierung

Sedigheh Alizadeh Lemjiri, Nadine Al-Khafagi und Britta Marschke

1. Workshops

Sedigheh Alizadeh Lemjiri

Bei einem Workshop handelt es sich um die Erarbeitung bestimmter Lerninhalte. Die Teilnehmenden führen in einer kleinen Gruppe praktische Übungen durch und setzen sich intensiv mit einem bestimmten Thema auseinander. Dabei kann über die eigenen Visionen, Erfahrungen und Wünsche gesprochen werden. Durch Diskussionen und Austausch zwischen den Workshop-Teilnehmenden entstehen neue Ideen. Zu diesem Zweck wurden im Rahmen des Projekts KASA zwei Workshop-Typen für externe Lehrkräfte und Multiplikator*innen angeboten: „Sensibilisierungsworkshop zur kontrastiven Alphabetisierung“ und „Stolpersteine im DaZ-Unterricht“. Das KASA-Projekt hatte viele Hospitationsanfragen, weshalb wir zuerst den Sensibilisierungsworkshop angeboten haben. Später wurde dieser auf den Workshop „Stolpersteine“ ausgeweitet. Im Folgenden werden sie näher beschrieben.

1.1 Sensibilisierungsworkshop zur kontrastiven Alphabetisierung

Bei diesem Workshop wird den Teilnehmenden die Unterrichtsmethode der kontrastiven Alphabetisierung präsentiert. Dabei werden die kontrastive Alphabetisierung als Konzept, die kontrastiven Lernmaterialien und die Ergebnisse des Projekts vorgestellt. Es wird zudem ein repräsentativer Einblick in den Unterricht mit einer der Muttersprachen des Projekts gewährt.

Dieser Workshop richtet sich an Lehrende von Migrant*innen und Geflüchteten in Alphabetisierungskursen. Bei dieser Schulung geht es vor allem darum, die Workshop-Teilnehmenden zu sensibilisieren, sich in die Lage der Lernenden zu versetzen, die an einem Alphakurs teilnehmen, in den ihre Muttersprache nicht einbezogen wird und bei dem sie trotzdem in der Lage sein müssen, den Inhalten zu folgen und sie zu verstehen. Die Workshop-Teilnehmenden können somit die Gefühle und Herausforderungen beim Beginn des Erlernens einer neuen Sprache und Schrift nachempfinden und so reflektieren, was für sie im Unterricht wichtig ist.

Dieser Workshop wurde im Rahmen des Projekts insgesamt 16 Mal – sowohl in Präsenz als auch online – in verschiedenen Organisationen durchgeführt. Darunter befinden sich die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) in Hannover, die Universitäten Chemnitz, Münster, Leipzig, Jena, Augsburg und Darmstadt, die Volkshochschule Frankfurt, das regionale Grundbildungszentrum Neuruppin, die Koordinierungsstelle AlphaDekade (Leipziger Buchmesse), die Volkshochschule München und das Landratsamt Dachau.

▪ مرحباً
▪ اسمي أحمد.
▪ أنا من مصر.
▪ من أين أنت؟
□ أنا من ...

Abb. 3IB.1: *Sensibilisierung Arabisch, Universität Münster, 2020*

• Ich komme aus Ägypten. أنا من مصر. ▪
• Woher kommst du? من أين أنت؟ ▪
= Ich komme aus ... أنا من ... □

Abb. 3IB.2: *Sensibilisierung Arabisch-Deutsch, Universität Münster, 2020*

Der Workshop besteht aus drei Teilen: Im ersten Teil wird mit den Workshop-Teilnehmenden eine kurze Alphaunterrichtseinheit in den Sprachen Türkisch, Arabisch oder Persisch ohne jeglichen Rückgriff auf die deutsche Sprache durchgeführt.

In diesem Teil werden Begrüßung, Vorstellung und Vermittlung der Buchstaben und Laute lediglich einsprachig in der Zielsprache eingeführt.¹ Dabei werden Laute und Buchstaben vermittelt, die im Deutschen nicht existieren. Die Workshop-Teilnehmenden erkennen die unbekanntenen Laute und schreiben die Buchstaben.

Im zweiten Teil werden die gleichen Inhalte nach der kontrastiven Methode eingeführt. Dabei wird die deutsche Sprache miteinbezogen. Die Begrüßung und Vorstellung findet in den Sprachen Türkisch, Arabisch oder Persisch sowie auf Deutsch statt. Es werden Laute und Buchstaben vermittelt, die im Deutschen auch existieren und die in beiden Sprachen gegenübergestellt/verglichen werden.

Im dritten Teil werden einige Fragen zur Selbstreflexion gestellt: Wie fühlen sich die Workshop-Teilnehmenden? Wie haben sie den ersten Teil erlebt? Wie war es

¹ Die arabische Schrift in Abbildung 3IB.1 bedeutet ins Deutsche übersetzt: „Willkommen. Ich heiße Ahmed. Ich komme aus Ägypten. Woher kommst du? Ich komme aus (...)“.

im zweiten Teil? Was sind die Vor- und Nachteile der beiden unterschiedlichen Vorgehensweisen?

Die Workshop-Teilnehmenden schreiben ihre Rückmeldungen auf Karteikarten und diskutieren diese anschließend im Plenum. Bei den Workshops, die bis jetzt durchgeführt wurden, berichteten die meisten Workshop-Teilnehmenden von einer starken Frustration und zu großen Hürden im ersten Teil. Sie geben an, dass sie die Anweisungen nicht verstanden und sich unsicher und hilflos gefühlt hätten. Sie waren überfordert und orientierungslos. Es fiel ihnen sehr schwer, dem Gesprochenen zu folgen, da sie keine Lerngerüste auf Deutsch im Material vorfanden. Gleichzeitig berichten die Workshop-Teilnehmenden, dass sie sich in die Rolle der Lernenden hineinversetzen und die Situation aus ihrer Sicht wahrnehmen konnten.

Eine Workshop-Teilnehmende hat beim Sensibilisierungsworkshop Folgendes auf die Karteikarte geschrieben:

*„Überforderung + Hilflosigkeit
unter Druck
nichts hängengeblieben, wenig Lerneffekt“*

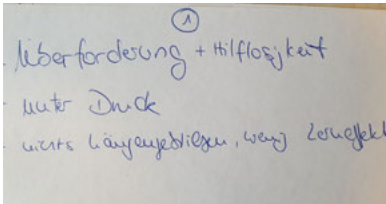


Abb. 31B.3: Feedback einer Workshop-Teilnehmenden, Sensibilisierungsworkshop Deutsch-Türkisch, AEWB, Hannover, 2019.

Hingegen berichteten die Teilnehmenden, dass ihnen im zweiten Teil die Verwendung der deutschen Sprache ein sicheres Gefühl gab. Anhand der deutschen Begriffe konnten sie sich besser orientieren. Im kontrastiven Teil konnte der Bezug zur Muttersprache bzw. der deutschen Sprache schnell hergestellt werden, wodurch die Zuordnung und Zielsetzung besser erkennbar war. Sie erfuhren die Wichtigkeit und Bedeutung der Unterrichtssprache.

Abbildung 31B.4 zeigt das Beispiel einer Workshop-Teilnehmenden, die ihre Rückmeldung zum zweiten Teil wie folgt formulierte:

*„Wie ich es fand: Zweisprachig
gut! / besser
größere Akzeptanz durch Kontrast bzw. Verbindung zu den Lautgesetzen der eigenen Sprache“*

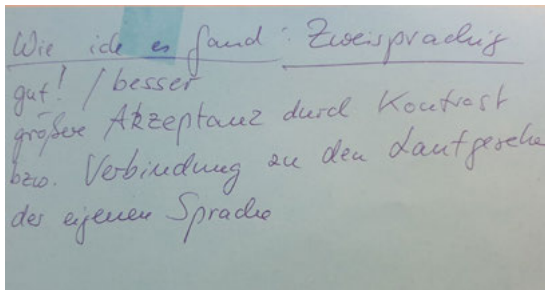


Abb. 3IB.4: Feedback einer Workshop-Teilnehmenden, Sensibilisierungsworkshop Deutsch-Türkisch, AEWB, Hannover, 2019.

Der folgenden Infobox lässt sich entnehmen, wie die Workshop-Teilnehmenden, die am Sensibilisierungsworkshop² Deutsch-Türkisch teilgenommen haben, unterschiedliche Methoden selbst erlebt haben und welche Emotionen aufgetaucht sind.

Infobox

Auswertung der Rückmeldungen im ersten und zweiten Teil

Im linken Diagramm fällt auf, dass das Gefühl „Frustration“ im ersten Teil dominiert. Nach dem ersten Part gaben die Teilnehmenden an, dass sie sich unsicher und überfordert gefühlt haben.

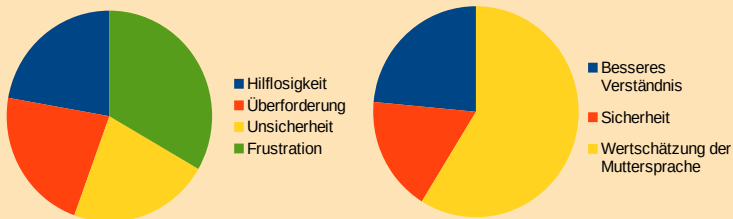


Abb. 3IB.5: Auftretende Emotionen bei den TN (n = 17 TN) (links); Einschätzung der Methoden durch die TN (n = 17 TN) (rechts).

Im rechten Diagramm zeigt sich, wie wichtig die Verwendung der Muttersprache für die Workshop-Teilnehmenden ist. Die Einbeziehung der Muttersprache gibt den Teilnehmenden mehr Sicherheit, wodurch sie in der Lage sind, die Lerninhalte besser zu verstehen.

² Sensibilisierungsworkshop Deutsch-Türkisch, AEWB, Hannover, 2019.

Zum Abschluss des (dritten Teil des) Workshops werden die Vorteile der kontrastiven Methode präsentiert. Des Weiteren tauschen sich die Workshop-Teilnehmenden mit den Workshop-Leitenden darüber aus, wie es ist, eine neue Schrift zu lernen und erfahren mehr darüber, wie sie ihr Methodenrepertoire im DaZ-Unterricht um die kontrastive Methode erweitern können.

1.2 Stolpersteine im DaZ-Unterricht

Bei einem anderen Workshop mit dem Titel „Stolpersteine im DaZ-Unterricht“ werden die Sprachen Türkisch, Arabisch und Persisch vorgestellt, wobei den Teilnehmenden Einblicke in die folgenden Aspekte gewährt werden: Alphabet, Phonetik, Grammatik, Wortschatz und Besonderheiten. Dabei werden die Unterschiede der jeweiligen Sprachen zum Deutschen, aber auch ihre Gemeinsamkeiten mit dem Deutschen dargestellt und häufig kontrastiv bedingte Fehler aufgegriffen und thematisiert. Außerdem werden verschiedene Lösungsansätze praktisch vorgeführt.

Dieser Workshop richtet sich an pädagogische Fachkräfte und Dozent*innen aus den unterschiedlichsten Einrichtungen. Nach der Vorstellung der Sprachen können die Workshop-Teilnehmenden über Beobachtungen aus ihrer Unterrichtserfahrung berichten. In einer Gruppenarbeit werden kurze Schreibprodukte, Audiodateien und Videosequenzen von Lernenden aus dem KASA-Projekt analysiert.

Die Workshop-Teilnehmenden sollen aufschreiben, welche Schwierigkeiten oder Fehler bei Lernenden mit unterschiedlicher Muttersprache auftauchen. Sie notieren die Fehler pro Sprache auf verschiedene Karteikarten, wobei die Farben der Karteikarten der jeweiligen Sprache entsprechen: rot für das Arabische, grün für das Persische und blau für das Türkische. Zum Schluss werden die Ergebnisse an die Tafel gehängt und präsentiert. Dadurch entwickeln die Workshop-Teilnehmenden ein besseres Verständnis für typische Fehlerquellen von Lernenden mit diesen Muttersprachen.

Im Anschluss an die Fehleranalysen werden gemeinsam Lösungsansätze für den Unterricht erarbeitet. Die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der Muttersprache und dem Deutschen können den Lernenden Probleme bereiten. Der Workshop zielt darauf ab, durch die Betrachtung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden Interferenzen, also durch die Muttersprache bedingte Fehlerquellen, zu entdecken. Zudem wird aufgezeigt, wie Lehrkräfte in der Alphabetisierungsarbeit mit diesen Fehlern umgehen können.

Dieser Workshop wurde insgesamt vier Mal – sowohl in Präsenz als auch online – angeboten.

Die Mehrheit der Workshop-Teilnehmenden berichtete davon, Erkenntnisse zu den vorgestellten Sprachen und ihren Besonderheiten gewonnen zu haben. So konnten sie die Schwierigkeiten der Lernenden beim Deutscherwerb nachvollziehen.

Viele Workshop-Teilnehmende äußerten, dass sie sich bereits seit längerer Zeit für die Umsetzung der kontrastiven Methode im eigenen Unterricht interessierten, sich aber noch unsicher waren. Der Workshop habe sie schließlich überzeugt. Durch die vielen Anfragen nach Workshop-Veranstaltungen, die nach jedem Workshop auftreten, wird der hohe Bedarf an entsprechenden Weiterbildungsmöglichkeiten deutlich. Aufgrund der vielen Nachfragen mussten Wartelisten aufgestellt werden. Insgesamt ist hier viel Potenzial, da den Lehrkräften auch der Austausch zur Unterrichtspraxis fehlt. Es herrschen Unsicherheiten, ob die Anwendung der kontrastiven Methode in der Form, wie sie es umsetzen, richtig oder legitim ist.

2. Schulungen

Nadine Al-Khafagi

2.1 Qualifizierung von Lehrkräften - Ziele und Möglichkeiten

In diesem Abschnitt möchten wir die Relevanz von Schulungen für Lehrpersonal aufzeigen. Das Projekt KASA hat das Ziel nachhaltig zu arbeiten; nach dem Ansatz des lebenslangen Lernens sollen nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrkräfte etwas Neues lernen können. Lebenslanges Lernen wird hier als Oberbegriff verwendet, der Konzepte anspricht, welche Lernbemühungen in unterschiedlichen Lebensphasen aufzeigt. Eine Person lernt in ihrem ganzen Leben nicht aus (Kraus 2001) und diesen kontinuierlichen Lernprozess möchte das Projekt durch Angebote zur professionellen Entwicklung unterstützen. Dementsprechend haben wir verschiedene Weiterbildungsmöglichkeiten für unsere Lehrkräfte zur Verfügung gestellt: Schulungen, Fortbildungen und Qualifizierungen.

Fortbildungen und Qualifizierungen waren externe Lehrveranstaltungen, die von anderen Trägern wie beispielsweise der VHS durchgeführt wurden. Bei den Qualifizierungen ging es in vielen Fällen um die DaZ-Qualifizierung für die Berechtigung zum Unterrichten in einem Integrationskurs. Diese Angebote wurden von anderen Bildungsträgern angeboten und waren in der Regel kostenpflichtig, wurden aber aus Projektmitteln finanziert. Ziel war, dass die Lehrkräfte auch externes Wissen rund um die Alphabetisierung und Grundbildung erhalten konnten. Um auch eine interne Möglichkeit zum Lernen anzubieten, hat das Projektteam entschieden, die eigene Expertise aus jahrelanger Erfahrung mit der kontrastiven Methode in Schulungen an die Lehrkräfte weiterzugeben. Bei den Schulungen handelte es sich um interne Veranstaltungen zu einem spezifischen Thema. Diese Schulungen sollten in kleineren Gruppen stattfinden und waren im Umfang von sechs Unterrichtsstunden geplant. Ziel war den Lehrkräften einen Überblick zum Thema der kontrastiven Alphabetisierung zu geben, da vielen Lehrkräften die kontrastive Methode unbekannt war. Diese Angebote wurden für externe Lehrkräfte, aber auch für interne Lehrkräfte des Projektes gemacht.³ In diesem Abschnitt werden die Schulungen für die internen Lehrkräfte beschrieben.

Zentrale Personen im Projekt sind die Lokalen Koordinator*innen. Sie sind nicht nur Lehrkräfte, sondern auch feste Ansprechpartner*innen und Bezugsperson der Lernenden vor Ort. Das Projekt möchte nachhaltig arbeiten, sodass nach Projektende weiter die Möglichkeit besteht, dass Alphabetisierungskurse an den jeweiligen Lernorten stattfinden können, aber auch um Lehrkräfte auszubilden, die ihr

³ Mehr Informationen hierzu sind im Kapitel 3IB.1 *Workshops* zu finden.

Wissen über die kontrastive Alphabetisierung in verschiedene Institutionen mitnehmen können.

Die Lokalkoordinator*innen verfügten größtenteils über keine Qualifizierung im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) und kannten sich nur wenig mit der Thematik aus. Besonders das Thema Alphabetisierung war für viele von ihnen ein neues Thema. Die internen Schulungen waren gezielt auf die Lokalen Koordinator*innen gerichtet, die wenig bis keine Erfahrungen im Bereich der Alphabetisierung haben. Da vor Vertragsabschluss bis zu 77% der angestellten Honorarkräfte keine DaZ-Qualifikation hatten, waren diese Personen die erste Zielgruppe, die mit den (internen) Fortbildungen qualifiziert werden sollte. Die Personen kamen aus einem pädagogischen und/oder sprachwissenschaftlichen Kontext und brachten Grundwissen mit. Dennoch musste auch diese Zielgruppe für das Thema Alphabetisierung sensibilisiert werden, da viele Lokalkoordinator*innen kaum bis wenig Berührungspunkte mit gering Literalisierten hatten. Durch die internen Schulungen konnte, neben den regelmäßigen Hospitationen, auf die Schwierigkeiten des Lehrens aufmerksam gemacht werden. In Themenfeldern von der Sensibilisierung für die Probleme, die die Lernenden mit der deutschen Sprache haben, bis hin zur Unterstützung mit verschiedenen Lernstrategien und Tipps für den Unterricht konnten die Lehrkräfte geschult werden.

Die Besonderheit der kontrastiven Alphabetisierung war auch für erfahrene Lehrkräfte neu. KASA ist das einzige Projekt in der Alphadekade (BMBF 2020), das sich mit den Themen der Muttersprache und der kontrastiven Alphabetisierung auseinandersetzt und hat somit durch die jahrelange Arbeit in diesem Bereich die Expertise gewonnen, um diese Methode durch Schulungen an Lehrkräfte weiterzugeben. In diesem Rahmen wurden die Lokalkoordinator*innen zu den Themen Grundbildung und Alphabetisierung, besonders der kontrastiven Alphabetisierung, intern geschult und gefördert. Durch die Unerfahrenheit der Lehrkräfte und die oft kurze externe DaZ-Qualifizierung wurden interne Fortbildungs- und Unterstützungsformate des Vorgängerprojektes ABCami ausgebaut und erweitert. So wurden gemeinsam unterrichtsrelevante Themen bearbeitet, die die Lokalkoordinator*innen in der Qualitätssicherung ihres Unterrichts besonders interessierten. Wichtig war es dabei, dass die kontrastive Methode in allen Themenbereichen der Methodik und Didaktik den Lehrkräften erklärt und auch veranschaulicht wurde. So wurden Themen ausgewählt, die den Lehrkräften nicht nur ein Grundwissen bereitstellen, sondern auch solche, die die Frage vertiefen, inwieweit die kontrastive Methode in einem bestimmten Themenbereich greift.

Die internen Schulungen sollten nicht nur die kontrastive Methode erklären, sondern auch die Qualität des Unterrichts sichern, denn durch wirksame Schulungen

profitieren letztlich die Lernenden. Besonders Schulungen, die einen engen Fokus auf ein bestimmtes Thema haben und inhaltlich gezielt ausgerichtet sind, wirken sich positiv auf das Lernen aus. Studien (Darling-Hammond et al. 2017; Desimone et al. 2016; Kraft et al. 2018; Scher et al. 2009; Robinson et al. 2007; Veen et al. 2012; Yoon et al. 2007) zeigen, dass ein fokussierter Inhalt („Content Focus“) eine hohe Wirksamkeit erzielen kann, denn die Fokussierung zwingt die Teilnehmenden, ihre fachliche Aufmerksamkeit auf bestimmte Prozesse und Konzepte zu lenken. Bei einem solchen Vorgehen gewinnen die teilnehmenden Lehrpersonen, aber auch die Referent*innen einen tieferen Einblick in die Thematik (Lipowsky et al. 2001). Wichtig sind dabei nach Gräsel (2008) drei Merkmale: Langfristigkeit, Situierung und Anregung zur Kooperation. Langfristige Schulungen haben eine positive Auswirkung auf die Veränderung des Unterrichts, sollten über einen längeren Zeitraum stattfinden und insbesondere Reflexionsphasen vorsehen. Außerdem sollten die Lehrinhalte der Schulungen an die Bedürfnisse der Lehrkräfte angepasst werden, um einen nahen Unterrichtsbezug herzustellen. Die Planung der Inhalte sollte daher auch offen für Veränderungen und Adaptionen sein. Ebenfalls wichtig ist die Kooperation, das bedeutet, dass die Lehrkräfte sich untereinander austauschen können und sich in Diskussionen mit unterschiedlichen Positionen auseinandersetzen können (Gräsel 2008: 65). Nach diesen Richtlinien wurden die Schulungen aufgebaut.

Neben den internen Schulungen durch das KASA-Team haben die Lehrkräfte auch Fortbildungen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes erhalten. Die Abbildung 3IB.6 bietet einen zusammenfassenden Überblick über die vier im KASA-Projekt angebotenen Typen von Weiterbildung.

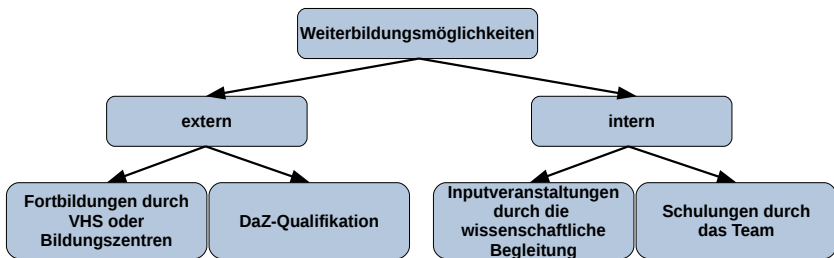


Abb. 3IB.6: Weiterbildungsmöglichkeiten im Projekt KASA

2.2 Angebote der Qualifizierung von Lehrkräften für kontrastive Alphabetisierung

Zu Projektbeginn hat das Team sukzessiv ein Fortbildungscurriculum erstellt. Die Themenbereiche wurden nach den Wünschen und Bedürfnissen der Lehrkräfte ausgewählt, die die Lehrkräfte im vorherigen Projekt ABCami angegeben hatten. Es war dem Projektteam wichtig, dass die kontrastive Alphabetisierung in allen Facetten der Didaktik und Methodik vorgestellt wird, die wichtig für den Unterrichtsablauf im Projekt erscheinen. Ein besonderes Anliegen war es dabei, den Lehrkräften nicht nur theoretisches Wissen zu vermitteln, sondern auch anregende Beispiele anzubieten, welche sie für ihren Unterricht verwenden können.

Es wurden sechs Themenbereiche ausgewählt:

- Situationsansatz
- Grundlagen des Analphabetismus und der Alphabetisierung
- Guter Unterricht
- Lernstrategien
- Laut und Schrift
- Grammatik

Zusätzlich gab es nach dem Erscheinen der neuen KASA-Lehrwerke eine Einführung zu den Lehrwerken.

Geplant waren mehrere Präsenzs Schulungen in den jeweiligen Partnerorganisationen, um die Lehrkräfte von verschiedenen Anbietern jeweils an einem Ort zu versammeln und auf diese Weise einen fachlichen Austausch über die Einzelinstitution hinaus zu ermöglichen. Dies sollte die Thematisierung unterschiedlicher Erfahrungen und übergreifender Fragen in den Schulungen ermöglichen.

2.2.1 Präsenzveranstaltungen: Interne Schulungen

Der erste Themenbereich war der Situationsansatz.⁴ Dieser Themenbereich wurde für den Beginn ausgewählt, da er das pädagogische Grundgerüst der KASA-Kurse bietet. Diese Schulung vermittelte den Lehrkräften wichtige pädagogische Aspekte für ihren Unterricht und bot ihnen konkrete Anregungen, die sie in ihrem Unterricht verwirklichen konnten. Die Schulung beinhaltete die 16 pädagogischen Leitsätze des Situationsansatzes und veranschaulichte, wie diese Leitsätze in den Unterricht eingebaut werden können.

⁴ Mehr Informationen hierzu sind im Kapitel 11C *Der Situationsansatz in der Alphabetisierung* zu finden.



Abb. 31B.7: KASA-Lehrkräfte aus Niedersachsen, Hamburg und Berlin beim Workshop „Situationsansatz“ in Berlin

Beispiel: Der Situationsansatz ist der pädagogische Grundpfeiler des Projektes. Lehrkräfte, die neu im Projekt sind, sollten zuerst einen Einblick in den Situationsansatz erhalten, der sie im weiteren Verlauf ihrer Arbeit begleitet. Die Schulung ist für einen Tag angesetzt, mit sechs Unterrichtseinheiten (UE).

Die Schulung ist in drei Teile aufgeteilt: Modul 1 „Definition und Geschichte“, Modul 2 „Schlüsselsituationen, Ziele, theoretische Dimensionen“ und Modul 3 „Methodisches Vorgehen und Umsetzung in der Praxis“. Auf dieser Grundlage können die Teilnehmenden anschließend selbst überlegen, wie sie den Situationsansatz in ihrer Arbeit einsetzen wollen.

Neben den internen Schulungen durch das Team gab es einmal jährlich auch Schulungen der wissenschaftlichen Begleitung durch Karen Schramm (Universität Wien) und Clemens Seyfried (PH Linz). Karen Schramm gab ihren Input im Bezug zu Fragen um das Thema Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit dem Fokus auf Methodik und Didaktik. Clemens Seyfried gestaltete seinen Input rund um die Themen Feedback und Lernpsychologie. Diese Inputs boten

den Lokalkoordinator*innen einen tieferen wissenschaftlichen Einblick und ermöglichten ihnen eine fachliche Weiterbildung in der Thematik.

Eine Inputveranstaltung fand nach Beginn des Projektes mit Clemens Seyfried statt zum Thema „Kollegiale Beratung SuRe-Online“. Da das Projekt KASA intensiv mit der kollegialen Fallberatung SuRe arbeitet, die von ihm entwickelt wurde, war es wichtig, in dieser Inputveranstaltung den Lokalkoordinator*innen die Grundidee von SuRe mitzuteilen. Besonders durch seine Anwesenheit konnten die Lokalkoordinator*innen profitieren: Sie konnten gezielt ihre Fragen stellen. Die Lehrkräfte haben sich in dieser Schulung intensiv mit Clemens Seyfried austauschen können, um den Grundgedanken der Fallberatung SuRe kennen zu lernen.⁵



Abb. 3|B.8: Inputveranstaltung mit Clemens Seyfried in Frankfurt (2019)

Die Inputveranstaltung von Karen Schramm fand mit dem Titel „Mündliche Fertigkeiten im Alpha-Kurs“ statt und gab den Lokalkoordinator*innen einen wichtigen methodischen-didaktischen Einblick in die praktische und wissenschaftliche Arbeit. Die Veranstaltung fokussierte das Thema Mündlichkeit. Die Schrift kann erst dann genutzt werden, wenn mündlich vorgearbeitet wurde. Daher ist es wich-

⁵ Mehr Informationen hierzu sind im Kapitel 1|C *Der Situationsansatz in der Alphabetisierung* zu finden.

tig, dass Lehrkräften, die mit gering Literalisierten arbeiten, methodische Ansätze vermittelt werden, um Deutsch ohne Schrift zu unterrichten (Mempel et al. 2013).

Obwohl die Lokalkoordinator*innen bundesweit leben und arbeiten, hat das Projektteam für die Veranstaltungen Lehrkräfte aus verschiedenen Regionen gemeinsam geschult. Durch das stetige Wachsen der Kursanzahl und die größere Anzahl der Lehrkräfte musste nach alternativen Möglichkeiten zu Präsenzs Schulungen gesucht werden, um allen Lehrkräften ein Angebot zu offerieren. Unsere Lehrkräfte sind Student*innen, Personen mit Familienpflichten oder Beschäftigte, die nicht immer zeitlich flexibel sind. Auch war die Ortssuche für die Schulung oft ein Hindernis: Die KASA-Kurse erstreckten sich über ganz Deutschland. Ideale Orte, die für alle gut erreichbar sind, waren schwer zu finden. Aufgrund dieser Faktoren wurde schon 2019 die Option des digitalen Lernens gewählt – nicht zuletzt auch, um die digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte zu fördern.

2.2.2 Online-Veranstaltungen

Das Internet bietet vielfältige Möglichkeiten E-Learning⁶ zu realisieren. E-Learning verstehen wir als Oberbegriff aller Formen des digitalen und elektronischen Lernens, in denen digitale oder elektronische Medien verwendet werden (Kerres et al. 2012). Wichtig waren für unsere Online-Veranstaltungen folgende Rahmenbedingungen: Es sollte kostenlos, barrierefrei und einfach zu bedienen sein. Die Rahmenbedingungen des E-Learnings sind anders als die einer Präsenzveranstaltung. So gibt es neben der Schulung viele weitere Faktoren wie die nonverbale Kommunikation, die für eine angenehme Unterrichts Atmosphäre wichtig sind, die aber online weitgehend entfallen.

Nonverbale Signale, wie Mimik und Körperhaltung, die für die Kommunikation wichtig sind, können durch den digitalen Gebrauch nicht immer deutlich kommuniziert werden. Auch wenn die Kamera eingeschaltet ist, fehlt sowohl die persönliche Präsenz der Teilnehmenden als auch der Referent*innen. Auch sind Teilnehmende häufiger abgelenkt und verlieren schneller die Konzentration. So sollten Vorträge in Abschnitte geteilt werden, die nach ca. 10 min. eine Aktivierungsaufgabe, sei es eine kleine Frage oder ein Quiz, einführen (Hermann-Ruess et al. 2014: 126). Die Ablenkungen sind aufgrund des Mediums Computer oder Smartphone gegeben: man ist versucht, schnell eine E-Mail beantworten oder etwas in der Suchmaschine suchen (Faidt et al. 2018). Es ist also eine gute Strukturierung nötig, die verschiedene Lerntypen anspricht, um den Teilnehmenden eine lebendige und interessante Schulung zu geben. Für Teilnehmende ohne digitale Erfahrung mit dem ausgewählten Präsentationsmedium sollte auf jeden Fall eine „Eingewöh-

⁶ Mehr Informationen hierzu sind im Kapitel 2ID @lphabetisierung zu finden.

nungszeit“ gegeben sein. Eine gute Möglichkeit der Aktivierung ist die Gruppenarbeit, die durch externe Räume geschaffen werden kann. Teilnehmende werden aktiv und erhalten eine konkrete Aufgabe (Faidt et al. 2018).

Die Themen der Präsenzs Schulung des Projektes (vgl. Abschnitt 3|B.2.2.1 *Präsenzveranstaltungen: Interne Schulungen*) wurden übernommen und für digitale Formate überarbeitet. Die Online-Schulungen wurden in drei Teile aufgeteilt, die jeweils 90 Minuten dauerten. Zur Vertiefung der Lerninhalte erhielten die Lehrenden auch Aufgaben, die sie nach Ende der Schulungsreihe bearbeitet haben.

Das Projektteam entschied sich 2019 zur Umsetzung des digitalen Angebotes für das *YouTube Live* Format. *YouTube* ist bekannt und ermöglicht auch ohne Anmeldung das Anschauen von Videos, aber auch eine Live-Schaltung. Diese Eigenschaften passten für das Projekt, da wir ein einfaches Tool für die Lehrkräfte brauchten und weil die technische Ausstattung des Projektes zu der Zeit keine anderen Möglichkeiten anbot. Das änderte sich aber im Laufe des Jahres 2020, denn mit Aufkommen der Covid-Pandemie wurden in Deutschland mehr kostenlose Open-Source-Möglichkeiten bereitgestellt.

Durch die Live-Schaltung von *YouTube* konnten die Lehrkräfte online zu einem ausgewählten Zeitpunkt teilnehmen und durch den Chat mit allen Beteiligten interagieren. *YouTube Live* kann mit jedem Endgerät benutzt werden und benötigt

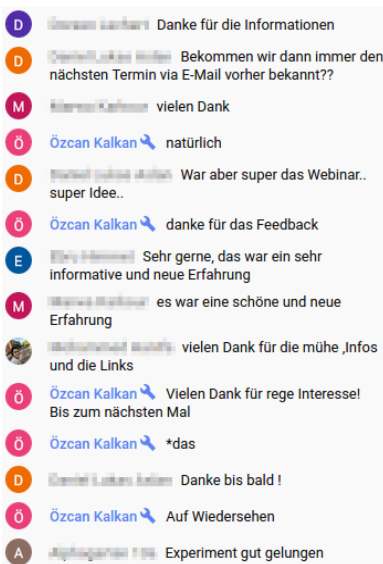


Abb. 3|B.9: Aufnahme des Chats

keine eigene App, sodass die Schulung auch auf dem Handy verfolgt werden kann. Der Livestream kann also unterwegs oder von zu Hause geschaut werden. Die Aufnahme kann später wieder aufgerufen werden: So können auch Lehrkräfte, die bei dem Livestream nicht teilnehmen konnten, das Thema nacharbeiten. Nach dem Livestream wurden die Links an alle Lokalkoordinator*innen geschickt, die diese dann bei Bedarf noch einmal anschauen konnten.

Bei diesem Format ist die Interaktion sehr wichtig, da anders als im Präsenzunterricht keine direkte Interaktion stattfinden kann. Besonders bei dem Livestream-Format und der anfänglichen technischen Ausstattung des Projektes war es nicht möglich, durch Vi-

deoschaltung die Referent*innen oder die Teilnehmenden zu sehen. Es sollte eine Interaktion mit den Lehrkräften gefördert werden, und um Rückfragen und Diskussionen zu ermöglichen, wurde der Chat von *YouTube* rege verwendet. Um eine kontinuierliche Interaktion zu gewährleisten, wurde eine Chatmoderation eingerichtet, die zwischen den Referent*innen und den Lehrkräften agierte. So konnte live auf Fragen der Lehrkräfte reagiert werden.

Die Online-Schulungen wurden so aufgebaut, dass eine Präsentation gespiegelt wurde und die Mitarbeiter*innen des Projektes die Fortbildung mit Fachwissen, Rückfragen und Diskussionen moderierten. Die Online-Schulung wurde in drei Teile aufgeteilt: Das erste Video gab einen Überblick zu dem Thema, um dort ein Grundwissen aufzubauen. Das zweite Video bot dann ein differenzierteres Bild, oft mit dem Hauptschwerpunkt der Arbeit in der Alphabetisierung. Im letzten Teil werden dann hilfreiche Tipps und Tricks für den Unterricht präsentiert. Im letzten Teil wurden die Tipps für den Unterricht so gestaltet, dass die Lehrkräfte davon praktisch profitieren konnten: Unterrichtsmaterialien dazu wurden online kostenlos zur Verfügung gestellt. Außerdem konnte im letzten Teil auf die Fragen der Lehrkräfte eingegangen werden, die während des Ablaufs der gesamten Schulung entstanden waren.

2.3 Akzeptanz der Lehrkräfte und Fortentwicklungen

Nach jeder Schulungsreihe wurden die Lehrkräfte anonym über die Erfahrungen befragt, um die Wünsche in der nächsten Schulung einzubeziehen. Da diese Art von Online-Lehre für alle Beteiligten neu war, war diese Rückmeldung besonders wichtig. Es gab Fragen zu technischen, aber auch didaktisch-methodischen Aspekten der Schulung.⁷ Großes Interesse fanden die freien Fragen, bei denen die Lokalkoordinator*innen ihre Meinung äußern konnten. Einige Beispiele sind im Folgenden angeführt:⁸

Beispiel: Sonstige Anmerkungen: 9 Antworten

- *YouTube* war eine gute Auswahl!
- Webinare sind echt eine Top-Alternative, einen großen Dank, dass Ihr das anbietet.
- Sehr viel Input in kurzer Zeit.
- Die Erklärungen sollten bildlich dargestellt werden.

⁷ Mehr Informationen hierzu sind im Kapitel 11B.1 *Anforderungen und Erwartungen an Lehrkräfte in der Alphabetisierung* zu finden.

⁸ Das folgende Beispiel stammt aus der Auswertung des Feedbacks zur Online-Schulung „Die neuen Lehrwerke“.

- Aufgaben Aufbau teilweise unklar
- Von Prinzip finde ich den Kerngedanken des Webinars passabel und für viele konstruktiv. Zumal er einen heutzutage einfachen Zugang hat (Internet). Allerdings würde ich an der Uhrzeit und neue Themen implementieren.
- Danke für die Mühe die Webinarmethode ist sehr gut, da man immer darauf zugreifen kann
- Danke

Wichtig war uns jedoch, dass auch negative Rückmeldungen aufgenommen werden konnten, um so noch weiter an unseren Schulungen zu arbeiten. Gerade die Anonymität und die digitale Rückmeldung macht es auch für die Feedbackgeber*innen einfacher, ihre ehrliche Meinung zu äußern.⁹

Beispiel: Nicht so gut gefallen hat mir: 3 Antworten

- Fachwörter
- zu viel Theorie in manchen Webinaren
- Einzelne Fragen für die Nachbereitung haben eine zusätzliche Eigenarbeit erfordert und konnten nicht an Hand des Webinars allein gelöst werden

Diese Feedbacks wurden im Team besprochen und es wurde versucht, diese Punkte in unseren nächsten Schulungen zu verbessern.

Ab Mai 2020 wurde ein neues digitales Format gewählt. In dieser Zeit gab es aufgrund der Corona-Pandemie Kontaktbeschränkungen, sodass das Team der Referent*innen sich nicht treffen konnte. Die *YouTube Live* Aufnahme entstand gemeinsam in einem provisorischen Studio. Durch Kontaktbeschränkungen mussten alternative Angebote gefunden werden, zum Beispiel das Distance Learning¹⁰

BigBlueButton wurde vom Team für die Weiterarbeit ausgewählt. Es ist ein barrierefreies und kostenloses Tool für Videokonferenzen. Mit diesem Tool können die Kameras der Referent*innen und der Teilnehmenden angeschaltet werden, die Teilnehmer*innen können sich mit ihrem Mikrofon auch mündlich melden und es gibt die Option der Gruppenarbeit. Diese Eigenschaften fördern ein persönliches, interaktives Arbeiten, da sich alle beteiligten Personen auch mündlich äußern können. Besonders die Gruppenfunktion ermöglicht einen aktivierenden, intensiven Austausch. So entstand bei den KASA-Schulungen mehr Austausch unter den

⁹ Das folgende Beispiel stammt aus der Auswertung des Feedbacks „Lernstrategien“.

¹⁰ In Deutschland ist der Begriff Fernunterricht nach dem Fernunterrichtsschutzgesetz wie folgt definiert: „Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind, und der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen.“ (FernUSG § 1 Abs. 1).

Lehrkräften, die jetzt die Möglichkeit hatten, gezielter ihre Fragen zu formulieren. Verständnisfragen konnten sofort, ohne zeitliche Pause, beantwortet werden. Der Austausch über die eigenen Erfahrungen wurde von den Lokalkoordinator*innen besonders positiv hervorgehoben.

Die Online-Schulungen haben sich als Erfolg herausgestellt und die Lokalkoordinator*innen haben sich nach einer sehr kurzen Eingewöhnungszeit mit dem E-Learning angefreundet. Durch die neu gewonnene Flexibilität konnte besser auf die Wünsche der Lokalkoordinator*innen eingegangen werden, die dann schnell Hilfe und Unterstützung in Form der Schulungen erhalten haben. Der regelmäßige Austausch war ebenfalls gegeben, da man sich nun alle drei Monate traf.

Die Inputveranstaltungen der wissenschaftlichen Begleitungen fanden 2020 auch aufgrund der Kontaktbeschränkungen durch die Corona-Pandemie online statt. Seyfried führte die Inputveranstaltung „Soziale Kompetenz“ durch. Dieses Thema wurde aufgrund der Evaluation der SuRe-Einträge ausgewählt, da immer wieder Situationen auf SuRe aufgeführt worden sind, die diese Thematik im Klassenraum als problematisch aufzeigten. Durch die Online-Schulung war eine interaktive und sehr familiäre Diskussion möglich.¹¹

„Es war sehr interessant und ich habe viel für mich daraus mitgenommen, auch aus der Gruppenarbeit. Es hat mir Anregung gegeben, mich etwas mehr mit dem Thema zu beschäftigen, nicht nur für meinen Unterricht, sondern auch für andere zwischenmenschliche Situationen im Arbeits- oder Familienbereich.“

Eine weitere Schulung war die Inputveranstaltung von Schramm zum Thema „Mündliche Fehlerkorrektur“. Auch hier wurde auf SuRe-Online recherchiert, welche Situationen im Unterricht von den Lehrkräften thematisiert werden. Aufgrund der Analyse verschiedener Fehlerarten und -typen diskutierten die Lokalkoordinator*innen über Art und Zeitpunkt mündlicher Fehlerkorrektur zur bestmöglichen Unterstützung der Lernprozesse.

Für das Projekt hat sich die Umstellung zu Online-Schulungen gelohnt. Verschiedene Faktoren wie Zeit, Ort und Umfang konnten für die Lokalkoordinator*innen sowie für die Projektmitarbeiter*innen gut genutzt werden.

¹¹ Das folgende Zitat ist eine Rückmeldung, die eine Lokalkoordinatorin aus Berlin nach einer Veranstaltung schickte.

3. Checkliste

Britta Marschke

3.1 Orientierung in der kontrastiven Alphabetisierung

Die Rückmeldungen und Lernerfolge der Lernenden im Projekt KASA zeigen, dass die Muttersprache beim Lernen unterstützt, häufig das Lernen überhaupt erst möglich macht.

Ein Schlüssel ist nach unserer Erfahrung die Methodik und Didaktik basierend auf dem Situationsatz (vgl. Kapitel 1|C *Der Situationsansatz in der Alphabetisierung*). Für den Ansatz der kontrastiven Alphabetisierung erscheint die Einbettung in einen pädagogischen Rahmen und eine adäquaten Unterrichtsgestaltung mittels des Situationsansatzes sinnvoll (vgl. Kapitel 1|C *Der Situationsansatz in der Alphabetisierung* und Kapitel 3|A.1 *Grundlegende Prinzipien des KASA-Unterrichts: Lesen – Schreiben – Weltverstehen*). Lehrende sind beispielsweise zugleich Lernende. Lernende sind Expert*innen ihrer eigenen Muttersprache und entdecken induktiv sprachliche Phänomene. Was möchte ich lernen? Was hilft mir beim Lernen? Was ist Grammatik? Wofür brauche ich das? Und wie ist das in meiner Muttersprache? Im Erklären der Muttersprache werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen deutlich. Eine zusätzliche Beziehung zur deutschen Sprache entsteht über die Muttersprache.

Der Einsatz der kontrastiven Alphabetisierung wird in verschiedenen Konzepten, Curricula und Handbüchern empfohlen. Die praktische Umsetzung hingegen bleibt oft unklar. Lehrkräfte sind unsicher, was überhaupt Kontrastivität ist und wie diese Kontrastivität im Unterricht implementiert und umgesetzt werden kann.

- Was bedeutet es für mich kontrastiv zu unterrichten?
- Was möchte ich kontrastiv umsetzen?
- Welche Umsetzung hilft mir?

Die Orientierung mittels der Checkliste ermöglicht die eigene Zielfindung und Akzentuierung einiger Aspekte kontrastiver Unterrichtspraxis. Die Umsetzung obliegt den jeweiligen Lehrkräften, ihren Vorstellungen und Möglichkeiten sowie den persönlichen und authentischen Methoden.

3.2 Intention und Aufbau der Checkliste

In der konstruktivistischen Didaktik wird mit einer Checkliste gearbeitet, die die eigene Methodenpraxis selbstevaluierend betrachtet. Nach Hammerer (2011) wurde die Idee einer Checkliste für die kontrastive Alphabetisierung übertragen. Die

Lernenden und die Lernprozesse stehen dabei im Mittelpunkt. Lehrende sind im Sinne der Lernbegleitung gefordert, ihr eigenes Wissen und die Motivation stetig auszubauen und zu erneuern und damit positive Potentiale zu stärken.

Als Anregung und Leitfaden wurde für das Projekt eine Checkliste erarbeitet, um Lehrenden eine strukturierte Möglichkeit zu geben, sich anhand der Items bewusst zu machen, ob und wie der eigene Unterricht kontrastiv ist und wie er individuell gewünscht wird. Die Checkliste wurde mehrfach überarbeitet¹² und komprimiert, um den Einsatz im Alltag praktikabel und zeitlich überschaubar zu halten. Entsprechend der Checkliste für den Situationsansatz (vgl. Kapitel 31A.1 *Grundlegende Prinzipien des KASA-Unterrichts: Lesen – Schreiben – Weltverstehen*) steht auch bei der Kontrastivität die Reflexion der individuellen Zielsetzung jeder einzelnen Lehrkraft im Vordergrund. Die beiden Teile der Checkliste – Situationsansatz und Kontrastivität – befinden sich auf einer Seite und werden in der Regel hintereinander bearbeitet und ausgefüllt.

Im Sinne der konstruktivistischen Didaktik ist eine Verortung der Lehrkraft hinsichtlich der Bedeutsamkeit für die Lernenden maßgebend. Zudem ist die Checkliste auch im Sinne des „Sinnvollen Lernens“ nach Ausubel (2021) gedacht, bei dem es um Lernen in Kontexten, Beziehungen und Zusammenhängen geht. Lernen wird in Bezug zu Erfahrungen mit Ereignissen oder Objekten gebracht. Innere Motivation, neues Wissen mit vorherigem Lernen in Verbindung zu bringen, ist die Grundannahme. Dabei geht es nicht darum, Lehrkräften zu vermitteln, was ihnen wichtig sein sollte, sondern das individuelle Anliegen aufzugreifen. Die Unterrichtserfahrungen und Präferenzen können zu einem gemeinsamen pädagogischen Anliegen werden. Die Lehrenden entscheiden für sich, was sie umsetzen möchten.

Die Checkliste soll verständlich, eindeutig und einfach sein. Die Liste ist als Ankreuzliste gedacht und damit rasch zu bearbeiten. Die Antwortmöglichkeiten der Liste ermöglichen die Einschätzung gemäß der eigenen Relevanz in vier Schritten: sehr wichtig – wichtig – weniger wichtig – nicht wichtig. Die positiven Aspekte (was gut gelingt) sollten mobilisiert werden. Die Checkliste sollte vor der Position nicht erfüllbarer „Subjektiver Imperative“ (Wagner 2007) schützen. Wirkungen können – insbesondere wenn sie als nicht erfüllbar eingeschätzt werden – kontraproduktiv sein. Abwertungen der Sollvorstellungen und der eigenen Kompetenzen oder Person können Folgen sein. Die Checkliste gibt Impulse, was im Unterricht umgesetzt werden könnte, ohne eine Erwartungshaltung und eine Ausschließlichkeit zu erheben. Die Checkliste implementiert keine „Bewertung“. Es gibt kein richtig oder falsch in der Gewichtung der Items. Die Lehrkraft bleibt selbst in der

¹² In zwei Inputveranstaltungen 2019 und 2020 arbeitete das Team insbesondere mit Clemens Seyfried an der Checkliste, dem an dieser Stelle ein herzlicher Dank für die Impulse gebührt.

Verantwortung für das eigene pädagogische Handeln. Die Liste kann auch in einer Nachbesprechung einer Unterrichtshospitation eingesetzt werden.

Die Checkliste ist in drei verschiedene Kategorien gegliedert: Sprachkontrastierung, Rückgriff auf die Muttersprache und Kontrastive Materialien. Die einzelnen Teile werden durch eine unterschiedliche Anzahl von Items repräsentiert.

Die Relevanz der Sprachkontrastierung wird durch die ersten sieben Items erfragt. Hierbei geht es entsprechend der Lernprogression von der Buchstabenebene zur Satzebene. Bei den zu vergleichenden Sprachen handelt es sich um die Erstsprache/Muttersprache und die Zielsprache Deutsch. Erworbene weitere Sprachen (z. B. Englisch oder Spanisch) sind hier nicht impliziert. Die parallele Nutzung der Begriffe Muttersprache und Erstsprache ist zu verifizieren. Einige der Teilnehmenden haben mehrere Muttersprachen. Die Erstsprache dagegen ist die erste erlernte Sprache und damit eindeutig. Die kontrastierende Muttersprache zum Deutschen als Zielsprache könnte mehrfach belegt sein. Um die Stringenz der Formulierung hinsichtlich des Begriffs der Muttersprache zu erhalten, wurden hier beide Begriffe parallel eingesetzt.

Ich halte es für...	Sehr wichtig	Wichtig	Weniger wichtig	Nicht wichtig
Laute und Phoneme in beiden Sprachen zu vergleichen.				
Betonungen in beiden Sprachen zu vergleichen.				
Grapheme in beiden Sprachen zu vergleichen.				
Silbenstrukturen in beiden Sprachen zu vergleichen.				
Schreib- und Leserichtung in beiden Sprachen zu vergleichen.				
Wörter und Sätze in die Zielsprache zu übersetzen.				
Wörter und Sätze in die Muttersprache/Erstsprache zu übersetzen.				

Tab. 3|B.1: Kategorie Sprachkontrastierung der Checkliste

Die zweite Kategorie „Rückgriff auf die Muttersprache“ umfasst zwei Items. Bei der Formulierung wurde darauf geachtet, dass die Kurse durchaus sprachlich heterogen sein können und die Lehrkraft über keine oder keine ausreichenden muttersprachlichen Kenntnisse verfügt. Auch in diesem Fall ist die kontrastive Methodik anwendbar und erwünscht. Die positiven Effekte der Kontrastivität lassen sich auch hier reproduzieren. Hierbei ist der Einsatz verschiedener zweisprachli-

ger Hilfsmittel, wie beispielsweise Redemittel (vgl. Kapitel 21C *Redemittel*) von besonderer Relevanz.

Ich halte es für...	Sehr wichtig	Wichtig	Weniger wichtig	Nicht wichtig
die grundlegenden Gemeinsamkeiten/Unterschiede zwischen beiden Sprachen (selbst, wenn ich nicht beide spreche) den TN darzulegen.				
Redemittel in der Muttersprache der TN zu verwenden (z. B. loben, begrüßen).				

Tab. 31B.2: Kategorie Rückgriff auf die Muttersprache der Checkliste

Die dritte Kategorie besteht aus drei Items. Die Verbreitung kontrastiver Materialien ist immer noch sehr eingeschränkt. Nur wenige DaZ- und Alphabetisierungslehrwerke enthalten kontrastive Elemente. Die eigene Suche nach Materialien ist zeitintensiv und häufig unrealistisch im beruflichen Alltag. Eine umfangreiche Materialsammlung des Projektes KASA (vgl. Kapitel 31A.3 *Die Lehrmaterialien: Lehrwerke, Lehrkommentare und Zusatzmaterialien*) steht kostenfrei zum Download bereit (<https://kasa.giz.berlin/>). Dennoch ist es auch als Unterrichtsthema sinnvoll, die Lernenden zu ermutigen, sich eigene Lernmaterialien zu erstellen. Die Lehrkräfte können zudem auch während des Unterrichts versuchen, die Lernenden zu motivieren, mehrsprachige Materialien zu entwerfen und diesbezüglich Prozesse initiieren.

Ich halte es für...	Sehr wichtig	Wichtig	Weniger wichtig	Nicht wichtig
kontrastive Lernmaterialien zu verwenden.				
eigene kontrastive Lernmaterialien zu erstellen.				
TN ihre eigenen kontrastiven Lernmaterialien erstellen zu lassen.				

Tab. 31B.3: Kategorie Kontrastive Lernmaterialien der Checkliste

Lernen im Sinne einer anliegenorientierten Auseinandersetzung beginnt auch bei den Lehrkräften mit der eigenen Entscheidung für ein Lernziel. Die abschließende Frage nach dem Ziel in der Umsetzung vertieft die individuelle Auseinandersetzung mit der eigenen kontrastiven Unterrichtsplanung. Abschließend zum Ende des Fragebogens gibt es die Möglichkeit der individuellen Schwerpunktsetzung der Lehrkraft durch eine offene Frage: „Was ist mein Ziel? Was möchte ich angehen?“ Bei mehrfacher Anwendung können die Zielsetzungen miteinander verglichen und die Entwicklung abgelesen werden.



Abb. 3IB.10:

Auswertung

Checkliste

Kontrastive

Alphabetisierung

Beispiel: Praktischer Einsatz der Checkliste: das Beispiel KASA

Lehrkräfte der KASA-Kurse haben die Checkliste eingesetzt und ihren Unterricht damit nach einigen Wochen selber reflektiert. 19 Datensätze liegen zur Auswertung vor. Viele Lehrkräfte halten es für sehr wichtig, Laute und Phoneme in beiden Sprachen zu vergleichen. Die Übersetzungen in die Zielsprache werden ebenfalls als relevant für die eigene Unterrichtspraxis angesehen, wie auch die Übersetzung in die Erstsprache bzw. Muttersprache. Bei den Lernenden mit einem zum deutschen differierenden Schriftsystem sehen die Lehrkräfte den Vergleich der Lese- und Schreibrichtung der Erst- und Zielsprache für relevant an. Redemittel in der Muttersprache halten ein Großteil der Lehrkräfte für sehr wichtig oder wichtig. Die Darstellung grundlegender Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden Sprachen sieht ebenfalls eine große Mehrheit der Lehrkräfte als wichtig an, ein Drittel sogar als sehr wichtig, selbst wenn sie nicht gesprochen werden. Das zeigt eine grundsätzliche Bereitschaft und Realisierbarkeit des Sprachvergleich unabhängig von eigenen Sprachkompetenzen der Lehrkraft. Damit sind sowohl sprachlich heterogene Lerngruppen denkbar als auch eine mögliche Akzeptanz der kontrastiven Methodik unabhängig von eigenen sprachlichen Kompetenzen.

Der Vergleich der Silbenstrukturen wird unterschiedlich gewertet. Ungefähr die Hälfte der Lehrkräfte hält ihn für sehr wichtig oder wichtig, während die andere Hälfte ihn für eher unwichtig oder unwichtig einstuft. Besonders deutlich wird die fehlende Relevanz bei dem Erstellen eigener kontrastiver Materialien durch die Teilnehmenden. Die befragten Lehrkräfte setzen das Mittel eher weniger in ihrer kontrastiven Unterrichtspraxis ein.

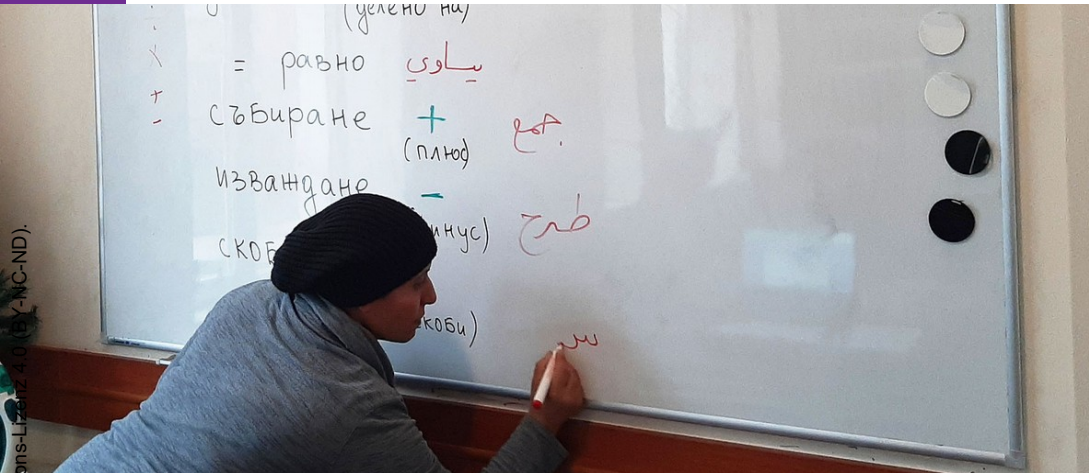
In den Kommentaren geben die Lehrkräfte vor allem an, dass der Einsatz der Muttersprache dazu führen soll, dass die Lernenden die deut-

sche Sprache leichter verstehen und sich diese auch besser einprägen können. Die Muttersprache im Vergleich zur deutschen Sprache dient mit der Thematisierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Erleichterung beim Lernen und unterstützt Lernprozesse auch nachhaltig. Eine Lehrkraft gibt an, dass der Einsatz der Muttersprache die Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache unterstütze. Neben den durchweg positiven Einschätzungen steht die Sorge einer Lehrkraft, dass die Muttersprache zu sehr den Unterricht dominiert. Diese Lehrkraft hält es für wichtig, die Muttersprache seltener einzusetzen.



Abb. 3IB.11:
*Checkliste
Kontrastive
Alphabetisierung &
Situationsansatz*

Die Checkliste kann regelmäßig von Lehrkräften eingesetzt werden. Dabei gibt es keine Vorgaben, in welchem Turnus das geschehen sollte, der Impuls geht idealerweise von den Lehrkräften selber aus und unterstützt die Beschäftigung mit der eigenen kontrastiven Lehrtätigkeit. Dadurch wird der Kompetenzausbau der Lehrkraft unterstützt und bestärkt.



A	Forschungsmethoden und -desiderate in der kontrastiven Alphabetisierung	265
	<i>Julia Edeleva, Gina Do Manh, Franziska Förster und Christine Czinglar</i>	
B	Lernende mit Tigrinya als Erstschriftsprache fördern und begleiten	285
	<i>Santi Guerrero Calle</i>	
C	Transfer des kontrastiven Ansatzes in Europa	297
	<i>Zeynep Sezgin Radandt</i>	

A | Forschungsmethoden und -desiderate in der kontrastiven Alphabetisierung

Julia Edeleva, Gina Do Manh, Franziska Förster und Christine Czinglar

1. Einleitung

Durch globale Migrationsbewegungen aus unterschiedlichen Beweggründen geraten Migrant*innen in die herausfordernde Lage, im Erwachsenenalter eine fremde Sprache als neue Umgebungssprache zu lernen und dabei auch den Schriftspracherwerb – in einem bisher unbekanntem Schriftsystem oder sogar erstmalig – in der Zweitsprache zu meistern. Obwohl diese Situation nicht neu ist, ist über den Sprach- und Schrifterwerb gerade von erwachsenen Migrant*innen als einer häufig mehrfach benachteiligten Gruppe noch zu wenig bekannt (vgl. Young-Scholten 2013, Lemke-Ghafir et al. 2021), da sich die Spracherwerbsforschung lange Zeit auf leichter erreichbare Zielgruppen wie Kinder und lernerfahrene Erwachsene mit akademischer Bildung konzentriert hat (Sosiński 2020: 30). Es gilt deshalb, an Pionierarbeiten wie das Heidelberger Pidgin Projekt (1974-79, vgl. der Rückblick in Klein 2021), die ZISA-Studie (Clahsen et al. 1983) oder das ESF-Projekt Second language acquisition of adult migrants (Klein et al. 1992) anzuknüpfen, die grundlegende Erkenntnisse zum Zweitspracherwerb Erwachsener mit häufig geringer formaler Bildung zusammentragen konnten.

Während die Zweitspracherwerbsforschung erheblichen Aufholbedarf bei der Erschließung dieser komplexen Erwerbssettings hat, gibt es im Bereich der didaktischen Konzepte zur Sprach- und Alphabetisierungsarbeit mit dieser sehr heterogenen Zielgruppe mittlerweile einiges zu entdecken (vgl. Kapitel 11A *Didaktisch-methodische Themenfelder der DaZ-Alphabetisierung*). Das bundesweit migrationspolitisch engagierte Projekt KASA hat sich mit der Entwicklung kontrastiver Alphabetisierungskurse und mehrsprachiger Lernmaterialien (vgl. Kapitel 3 1A.3 *Die Lehrmaterialien: Lehrwerke, Lehrkommentare und Zusatzmaterialien*) für diese vulnerable Zielgruppe sehr stark gemacht und dabei den Erstsprachen der Lernenden einen zentralen Platz in einem lebensweltorientiertem Lernsetting gegeben. Diese Haltung spiegelt sich auch in der aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung, man denke z. B. an das Konzept des Translanguaging (z. B. Nguyen 2019), an die vermehrte Beschäftigung mit Herkunftssprachen (z. B. Bayram 2020) oder

auch an die Entwicklung mehrsprachiger Diagnose- und Testverfahren (vgl. z. B. Gagarina 2014; Schumacher et al. 2020).

Auch unser Verständnis von Lese- und Schreibprozessen und wie sie methodisch und didaktisch begleitet, unterstützt oder angeleitet werden können, hat sich in den letzten Jahrzehnten empirischer Forschung erheblich gewandelt (vgl. die Überblicke von Castles et al. 2018, Richter et al. 2017) und Munger 2016). Als hilfreiche Bezugswissenschaft in der Lese- und Schreibforschung hat sich die Psycholinguistik erwiesen, die das kognitive System des Menschen erforscht, das es ihm ermöglicht, Sprachen zu verwenden und zu erwerben. Der vorliegende Beitrag soll im Sinne eines Brückenschlags zwischen psycholinguistischer Forschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik über ausgewählte Forschungsmethoden und -ergebnisse aus der Literalitäts- und Mehrsprachigkeitsforschung in kompakter Form informieren. Dabei führen wir zunächst kurz in die empirische Zweitspracherwerbsforschung ein und gehen dann genauer auf den Erwerb basaler literaler Kompetenzen ein. Weiterhin stellen wir ausgewählte psycholinguistische Untersuchungsmethoden für einzelne Vorläufer- und Teilfähigkeiten vor, die sich für die Erforschung von basalen literalen Kompetenzen bei erwachsenen Zweitsprachlernenden eignen, u. a. weil sie kleinschrittige Lernerfolge sichtbar machen und interessante Bezüge sowohl zum theoretischen Diskurs als auch zur Didaktik aufweisen. Dabei gehen wir auf konkrete Forschungsfragen ein, die in der aktuellen internationalen Lese- und Schreibforschung untersucht werden, und umreißen abschließend weitere Forschungsdesiderate.

2. Zweitspracherwerbsforschung im Spannungsfeld zwischen universellen Beobachtungen und einzelsprachlichen Einflüssen

Die Beobachtung, dass sprachsystematische Unterschiede zwischen den sprachlichen Strukturen der Erstsprache (L1) und der Zweitsprache¹ (L2) den Erwerb einer L2 bestimmen, bildete mit der Kontrastivhypothese (Lado 1957) und dem Konzept des (positiven oder negativen) Transfers in den 1950er Jahren den Ausgangspunkt der Zweitspracherwerbsforschung. Seit der kognitiven Wende wird Spracherwerb als mentaler Prozess verstanden und man untersucht, wie sich linguistische Repräsentationen im mentalen System von Sprecher*innen entwickeln. Dabei konnte man zeigen, dass linguistische Kategorien wie z. B. morphologische Endungen

¹ Der Fachterminus „Zweitsprache“ oder „L2“ (L steht für *language*) bezeichnet nicht ausschließlich eine chronologisch gesehen „zweite“ Sprache, sondern bezieht sich auf den meist migrationsbedingten Erwerb im lebensweltlichen Kontext.

im L2-Erwerb des Englischen in einer ähnlichen Reihenfolge erworben werden wie im L1-Erwerb des Englischen, sodass in Opposition zur Kontrastivhypothese die Identitätshypothese formuliert wurde (Dulay et al. 1974). Dass „universale“, also von der jeweiligen Erstsprache unabhängige, Erwerbssequenzen dem L1- wie auch dem L2-Erwerb zugrunde liegen, wird auch heute noch angenommen (Ortega 2009). Beispiele für solche Erwerbssequenzen betreffen z. B. den Erwerb der Negation, der Verbstellung oder wortfinaler Konsonanten (Abrahamsson 2013).

Die Plausibilität der Kontrastivitätshypothese wurde weiter geschwächt durch die Beobachtung, dass der Einfluss von Sprachkontrasten auf den Zweitspracherwerb nicht deterministisch ist, d. h. dass Lernende nicht jeden vorausgesagten Fehler machen. Obwohl Französisch und Englisch sich bei der Stellung des Objektpronomens unterscheiden, erscheinen entsprechende transferbedingte Fehler nur in einer Richtung: L2-Lernende des Französischen mit Englisch als L1 stellen Objektpronomen häufig hinter das Verb (z. B. **Je vois elle. / I see her.*), was in der Zielsprache nicht zulässig ist. Umgekehrt sind Voranstellungen des Objektpronomens (z. B. **I her see. / Je la vois.*) als Transfererscheinungen aus dem Französischen in den Äußerungen von Lernenden mit L2 Englisch kaum anzutreffen (Zobl 1980). Insofern kann die Rolle der L1 im Zweitspracherwerb nicht auf sprachsystematische Kontraste reduziert werden. Die Mechanismen der so genannten *cross-linguistic influence* sind bis heute unzureichend verstanden. Aktuell wird erforscht, wie sich *cross-linguistic influence* ausdrückt, z. B. ob die Verwendung von semantischen oder phonologischen Hinweisen (sog. *cues*) in der L1 zu einer erhöhten Wahrnehmungsbereitschaft hinsichtlich ähnlicher *cues* in der L2 führen kann, und wie dies von verschiedenen Faktoren (z. B. dem Ausmaß des Sprachkontakts mit der L2, auch als Input bezeichnet) bedingt wird (Kupisch et al. 2021).

Auch dass der L2-Erwerb in allen Bereichen und für alle Lernergruppen identisch zum L1-Erwerb abläuft, wie es die Identitätshypothese annimmt, lässt sich empirisch nicht halten: Fallstudien zu sukzessiv bilingualen Kindern zeigen zwar, dass im frühen L2-Erwerb bis zum vierten Lebensjahr dieselben Erwerbssequenzen durchlaufen werden und relativ homogen ein vergleichbarer Endzustand erreicht wird wie im monolingualen Erstspracherwerb (Meisel 2009). Bei Kindern ab dem fünften Lebensjahr, Jugendlichen und Erwachsenen zeigt sich allerdings bei der Verbstellung eine andere Erwerbssequenz (Meisel et al. 1981, Czinglar 2014 u. a.). Außerdem steigt mit einem höheren Erwerbsalter die Heterogenität was den Endzustand betrifft, d. h. individuell variierende Einflussfaktoren, wie z. B. L2 Input, Motivation, Bildungshintergrund oder im gesteuerten Kontext die Unterrichtsgestaltung wirken sich stärker auf die erworbenen Sprachkompetenzen aus (Czinglar 2019, Dimroth 2019).

Die Entdeckung von Erwerbssequenzen war dennoch ein wichtiger Meilenstein für die Zweitspracherwerbsforschung, da unterschiedliche Lernergruppen bestimmte Erwerbsabfolgen relativ robust und unabhängig von individuellen Faktoren wie L1, Sprachkontakt oder Bildung durchlaufen. Die Geschwindigkeit, in der diese Phasen durchlaufen werden, kann sehr unterschiedlich sein, ebenso kann es hinsichtlich bestimmter sprachlicher Phänomene im Erwerbsverlauf zu einem Stillstand, auch Fossilierung genannt, oder sogar zu Rückbildungen kommen (Selinker 1972). Durch die etablierte Erwerbsreihenfolge ist über diese individuellen Unterschiede hinweg eine Möglichkeit einer sprachstandsdiagnostischen Einstufung gegeben. So lässt sich aus bestimmten Fehlern auf Erwerbsstufen und damit auf den Sprachstand schließen, was z. B. für die Kurszuweisung und die Sprachförderung sehr wichtig ist.

Allerdings gibt es auch einige Modelle des L2-Erwerbs, die von solchen universellen stufenbasierten Progressionen nur bedingt Gebrauch machen und gerade individuellen Unterschieden in verschiedenen Subsystemen der Sprache ein großes Erklärungspotenzial hinsichtlich des Erwerbverlaufs zuschreiben. So ziehen Vertreter*innen der *Dynamic Systems Theory* die Existenz von natürlichen Erwerbsreihenfolgen überhaupt in Zweifel, da individuelle Erwerbswege gerade von Erwachsenen sehr heterogen sind und von verschiedenen linguistischen, kognitiven und affektiven Faktoren bestimmt werden (Lowie et al. 2015). Im konzeptorientierten funktionalistischen Ansatz wird für den ungesteuerten erwachsenen L2-Erwerb eine frühe Entwicklungsstufe, die Basisvarietät (*Basic Variety*, Klein et al. 1997), angenommen, die ihrer Struktur nach weder der L1 noch der L2 zugeordnet werden kann, keine Flexion aufweist und nach universalen semantischen und pragmatischen Prinzipien aufgebaut ist. So wird z. B. das handelnde Subjekt in einer Äußerung tendenziell vorangestellt, was sprachübergreifend zu einfachen SVO-Abfolgen führt. Sobald systematische Flexion und sprachspezifische Eigenschaften erkennbar werden, die einer bestimmten funktionalen Dimension (z. B. zeitliche oder räumliche Relationen) zugeordnet werden können, spricht man von Lernervarietäten (Dimroth 2019). Hier wird u. a. untersucht, welche Eigenschaften in der Lernersprache auf die L1 eines Lernenden zurückzuführen sind, wenn andere Faktoren wie das Ausmaß des Inputs oder individuelle Unterschiede zwischen den Lernenden gezielt kontrolliert werden (z. B. Dimroth 2018). Aus aktuellen theoretischen Überlegungen (Hulstijn 2015) wird deutlich, dass die Frage nach individuellen Unterschieden und systematischen Übereinstimmungen im Erwerbverlauf bis heute für Zweitspracherwerbsforschung zentral sind.

3. Der Erwerb basaler literaler Kompetenzen im Deutschen als Erst- und als Zweitsprache

Zum Schriftspracherwerb von erwachsenen L2-Lernenden ist bis jetzt aus der empirischen Forschung verhältnismäßig wenig bekannt (Lemke-Ghafir et al. 2021), die meisten Arbeiten dazu sind im Kontext der Didaktik der Alphabetisierung in der Zweitsprache entstanden (vgl. Kapitel 11A *Didaktisch-methodische Themenfelder der DaZ-Alphabetisierung*). Didaktische Konzeptionen zur Alphabetisierung von Erwachsenen beruhen im Wesentlichen auf Daten zu kindlichen Erwerbssequenzen (Feldmeier 2010). In der entwicklungspsychologischen Forschung wurden mehrere Stufenmodelle entwickelt, die relativ ähnliche Abfolgen vorsehen (Frith 1986, Günther 1995, Brügelmann 2013, Scheerer-Neumann 2006 u. a.). Laut Frith 1986 kann der Schriftspracherwerb in drei distinktiven Stufen erfasst werden:

In der *logographischen Stufe* können Kinder gut wahrnehmbare (saliente) Merkmale (wieder)erkennen. So erkennt ein Kind den Namen des Supermarkts EDEKA in seiner Umgebung an dem Logo, z. B. an dem gelben Hintergrund, vor dem ein blaues E abgebildet ist. Wäre die Beschriftung anders (etwa *<EKEDA>), würde das Kind den Schriftzug trotzdem als EDEKA lesen und die vertauschte Buchstabenabfolge nicht bemerken.

Auf der *alphabetischen Stufe* wird das Verhältnis zwischen Buchstaben und Lauten nach dem phonologischen Prinzip analysiert, d. h. es wird versucht, eine regelhafte Beziehung zwischen Buchstaben (notiert mit spitzen Klammern <...>) und Lauten (Schreibweise mit eckigen Klammern [...]) herzustellen (vgl. Kapitel 11D *Linguistische Grundlagen für die kontrastive Alphabetisierung*). Hier kommt es zu Schreibungen wie z. B. <muta> statt <Mutter>, die phonologisch korrekt realisiert sind, jedoch nicht der Orthographie des Deutschen entsprechen, und auch das Lesen erfolgt auf dieser Stufe weitgehend Buchstabe für Buchstabe bzw. Laut für Laut.

Die *orthographische Stufe* ist dadurch gekennzeichnet, dass größere Einheiten (Silben und Morpheme) analysiert werden und weniger transparente Merkmale des deutschen Schriftsystems (z. B. Schärfung, Dehnung, Auslautverhärtung, unbetonte Silben) Schritt für Schritt durch regelmäßigen Kontakt mit orthographischen Schreibungen erworben werden, z. B. die Schärfungsschreibung <tt> und die unbetonte Endsilbe <-er> in <Mutter>. Günther (1995) erweitert diese Stufen noch um zwei weitere, spricht jedoch aufgrund der hohen individuellen Variation und der Überlappung von Phänomenen von Strategien statt Stufen, die aber sowohl für das Lesen als auch für das Schreiben gelten. Beim Schreiben müs-

sen außerdem noch die funktionsgerechte Verwendung von Schreibgegenständen sowie (fein)motorische Fähigkeiten entwickelt und automatisiert werden, die in Bezug auf Stifthaltung, Schreibbewegung, Stiftdruck usw. ein müheloses Schreiben ebenso ermöglichen wie die Lesbarkeit der Handschrift und die Beachtung der Lineatur (Marquardt et al. 2020).

Auf dem Weg zu einem kompetenten Umgang mit dem deutschen Schriftsystem werden diese Erwerbsabfolgen von Kindern relativ homogen durchlaufen, d. h. unabhängig davon, ob die Kinder Deutsch als L1 oder als L2 sprechen und auch unabhängig von der jeweiligen Erstsprache finden sich ähnliche Fehlerprofile (Grießhaber et al. 2012; Jeuk 2012). Ausnahmen bilden hier z. B. Sprossvokale bei Konsonantenhäufungen, die auch mündlich vorkommen und auf eine einfachere Silbenstruktur in der Erstsprache zurückgeführt werden können. Wie oben beim Grammatikerwerb frühbilingualer Kinder lassen sich beim Schrifterwerb vor und in der Grundschule viele Ähnlichkeiten zwischen L1- und L2-Erwerb beobachten.

Bei jugendlichen und erwachsenen Deutschlernenden, die im Herkunftsland bereits Lesen und Schreiben gelernt haben, also entweder bereits in der lateinischen Schrift (z. B. L1 Türkisch) oder in einer anderen Schrift (z. B. L1 Arabisch oder Persisch) alphabetisiert sind (Zweitschriftlernende, vgl. Kapitel 1|A *Didaktisch-methodische Themenfelder der DaZ-Alphabetisierung*), spielen Transferprozesse für den Schrifterwerb im Deutschen eine große Rolle (für einen Überblick siehe Riehl et al. 2019). Die Erstsprache bzw. Erstschrift kann dabei auf mindestens zwei Ebenen von *Literacy* Einfluss auf den Zweitschrifterwerb nehmen (Ravid et al. 2002: 428): Zum einen haben Zweitschriftlernende bereits den Diskurstil der geschriebenen Sprache erworben, der Wissen über verschiedene Register, Textsorten, Funktion und Aufbau von Texten voraussetzt. Zum anderen haben sie bereits ein schriftliches Notationssystem erworben, d. h. sie besitzen die notwendigen motorischen Schreibfähigkeiten und ein Inventar an Schriftzeichen und Graphem-Phonem-Korrespondenzen in ihrer Erstsprache, die sie zu dem neu zu erwerbenden Schriftsystem in Bezug setzen können. Die beiden Ebenen lassen sich auch unter den Begriffen funktionale und technische *Literacy* zusammenfassen (Minuz et al. 2022).



Abb. 4|A.1: Beispiel aus einer Lernstandserhebung des KASA-Projekts mit dem Diagnoseinstrument Oldenburger Bilderliste (2019)

Verschriftlicht ein türkischsprachiger Teilnehmer in einem KASA-Kurs *Schraube* mit <şırabı> (s. Abbildung 4|A.1), entspricht diese Schreibung zwar auf den ersten Blick nicht dem zielsprachlichen Schriftbild. Solche experimentellen Schreibweisen bieten aber einen spannenden Einblick in die Interaktion von zwei Sprach- bzw. Schriftsystemen im L2-Erwerb, denn sie erweisen sich unter Einbezug des L1 Schriftsystems als sehr konsistent. So kann man aus dem Laut- und Schriftzeicheninventars im Türkischen ableiten, mit welchen Strategien sich der Lernende Zugang zum Schriftbild des deutschen Wortes verschafft. Der Laut [ʃ] wird im Türkischen mit dem im Deutschen nicht vorhandenen Buchstaben <ş> realisiert, während der Mehrgraph <sch> im Türkischen nicht existiert, weshalb der Teilnehmer möglicherweise auf das ihm vertraute <ş> zurückgreift. Am Beispiel *şırabı* lässt sich außerdem die durch die Silbenstruktur des Türkischen bedingte Sprossvokalschreibung feststellen. Auch der Buchstabe <ı> am Wortende ist vom Lernenden nicht zufällig gesetzt, denn dieser wird im Türkischen als [ɯ] ausgesprochen und ähnelt dem für das Deutsche typischen Schwa-Laut [ə], der in unbetonten Silben realisiert wird, z. B. am Ende des Wortes *Schraube*. Solche Übertragungsleistungen bieten einen Einblick darin, wie sich die beiden Schriftsysteme im Erwerbsprozess gegenseitig beeinflussen können.

Für erwachsene Lerner*innen mit Deutsch als Zweitsprache ist das vorhandene Wissen über das ersstsprachliche Schriftsystem also eine wichtige Ressource für den Zweitschifterwerb, die sowohl für den Unterricht in Alphabetisierungskursen (vgl. Kapitel 1|A *Der Situationsansatz in der Alphabetisierung*) als auch für die Diagnostik schriftsprachlicher Kompetenzen genutzt werden kann. Bisherige Diagnoseverfahren für den Alphabereich wie etwa die lea.-Diagnostik – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften (Grotlüschen 2010) oder die Oldenburger Diagnostikbögen (Engel [o. J.]) wurden allerdings nicht mit Blick auf den zweitsprachlichen Erwerbskontext entwickelt, sondern richten sich an deutsche Muttersprachler*innen. Die Testkonzeption sowie das Auswertungsschema können daher solche Rückgriffe auf vorhandene literale Kompetenzen in der L1, sei es auf der basalen oder auf der konzeptionellen Ebene, nicht erfassen und als Leistung anerkennen. Somit werden bei L2-Lernenden im Schriftspracherwerb Defizite festgestellt, die möglicherweise durch monolinguale Standards entstehen.

Allerdings sind Bezüge zwischen literalen L1-Kompetenzen und L2-Erwerb aufgrund der jeweils sehr individuellen und komplexen Faktorenkonstellation im Zweitspracherwerb nicht leicht empirisch zu belegen (s. z. B. den umfassenden Versuch in Berthele et al. 2018). In einzelnen Studien zeigen sich jedoch einige Hinweise (z. B. Sparks et al. 2009; Pfenninger 2016): So untersuchte Artieda (2017) den Einfluss literaler Kompetenzen in der L1 auf die Entwicklung der Fremdsprache Englisch bei 52 Lernenden der Anfangsstufe (A1) und 88 Fortge-

schrittenen (zwischen B1 und B2) mit unterschiedlichen Bildungshintergründen, allerdings überwiegend im Kontext der formalen Bildung. In der Anfängerstufe haben sowohl das Leseverstehen als auch die Rechtschreibung (Diktat) in der L1 einen signifikanten Effekt auf die Englischkompetenzen, in der Fortgeschrittenengruppe nur die Rechtschreibung in der L1. Außerdem zeigte sich, dass das mit dem Bildungsabschluss erreichte Niveau literaler Kompetenzen bis weit in das Erwachsenenalter ausstrahlt und sich noch 20 bis 30 Jahre später auf den Erwerb einer Fremdsprache auswirkt (Artieda 2017: 174).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der L2-Erwerb von literalen wie auch mündlichen Kompetenzen durch ein komplexes Zusammenspiel von unterschiedlichen Faktoren (z. B. Alter bei Erwerbsbeginn, Kontakt mit der Zielsprache, Bildungshintergrund, literale Vorerfahrungen in der L1, strukturelle Eigenschaften der Erstsprache und des Schriftsystems u. v. m.) bestimmt wird, die zu großen individuellen Unterschieden führen, z. B. was die Erwerbgeschwindigkeit angeht. Gleichzeitig konnten für einzelne sprachliche Phänomene und Lernergruppen aber auch allgemein gültige Erwerbssequenzen ermittelt werden, die von vielen L2-Lernenden systematisch durchlaufen werden und die für die Sprachstanddiagnostik eine große Rolle spielt.

4. Ausgewählte psycholinguistische Verfahren zur Untersuchung basaler literaler Teilkompetenzen

Im vorhergehenden Abschnitt wurde der Facettenreichtum des Schriftspracherwerbs im mehrsprachigen Kontext dargestellt. In diesem Abschnitt konzentrieren wir uns auf die Ebene der technischen *Literacy* und geben einen Einblick in ausgewählte psycholinguistische Verfahren, die geeignet sind, Basisfähigkeiten im Umgang mit Schrift bei Erwachsenen mit Deutsch als Zweitsprache zu untersuchen. Beim Lesen und Schreiben wirken viele kognitive Prozesse auf verschiedenen (schrift)sprachlichen Ebenen zusammen, sodass selbst bei einem Fokus auf basale technische Kompetenzen immer nur Ausschnitte und Teilprozesse sinnvoll untersucht werden können. Auch wenn Lesen und Schreiben nicht vollständig reziprok ablaufen, kommen die hier beschriebenen Teilprozesse gleichermaßen beim Lesen und Schreiben zum Tragen und sind auch für den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen fundamental. In den folgenden Abschnitten gehen wir zunächst auf Verfahren zur Untersuchung von Vorläuferfähigkeiten, z. B. phonologisches Bewusstsein und Arbeitsgedächtnis, ein und stellen dann Methoden zur Erforschung von Verarbeitungsprozessen auf drei Ebenen vor: auf der Buchstaben-, der Wort- und der Textebene. Dabei gehen wir auf ausgewählte Studien und Ergebnisse zur

Verarbeitung von visuellen Informationen in der L1 und der L2, auch im Alphabetisierungskontext, ein und veranschaulichen jeweils sowohl universelle Effekte als auch einzelsprachliche Besonderheiten.

4.1 Phonologische Verarbeitungskapazität

In einem alphabetischen Schriftsystem (wie dem Deutschen) beziehen sich Schriftzeichen auf Einzellaute. Für das Erlesen oder die Verschriftlichung von einfachen einsilbigen Wörtern, die über reguläre Graphem-Phonem-Korrespondenzen erfolgen kann, sind sowohl der souveräne Umgang mit diesen Korrespondenzen als auch die Fähigkeit, sie zu größeren Einheiten zusammenzuziehen (oder zu synthetisieren) ausschlaggebend. Dies kann nur erreicht werden, wenn die Lernenden bereits im Vorfeld über ausgeprägte phonologische Bewusstheit verfügen. Phonologische Bewusstheit stellt die metalinguistische Fähigkeit dar, „die lautliche Struktur der gesprochenen Sprache [einzelne Phoneme im An- und Auslaut, aber auch größere Einheiten wie Silben, Reime oder ganze Wörter] zu analysieren und zu manipulieren, ohne auf die Bedeutung des zu analysierenden Sprachmaterials einzugehen“ (Schnitzler 2008).

Ob Kinder diese Fähigkeit besitzen, lässt sich auch im Alltag durch folgende Frage prüfen: Welches Wort ist länger, ‚Schmetterling‘ oder ‚Kuh‘? Schafft ein Kind es nicht, von semantischen, z. B. visuellen Attributen der beiden Lebewesen zu abstrahieren, behauptet es vielleicht, ‚Kuh‘ wäre länger, als ‚Schmetterling‘, und liefert eine semantisch orientierte Begründung, dass eine Kuh größer sei als ein Schmetterling. Antwortet das Kind hingegen korrekt und argumentiert nicht mit semantischen Attributen, so gilt dies als Indiz dafür, dass das Kind zu beiden Wörtern eine abstrakte lautliche Repräsentation aufgebaut hat und diese hinsichtlich der Anzahl an Einzelelementen, aus denen das jeweilige Wort besteht, oder der subjektiv nachempfundenen Wortlänge miteinander vergleichen kann.

In der Lese- und Schreibforschung gilt phonologische Bewusstheit seit den 1980er Jahren als wesentlicher Einflussfaktor für einen gelingenden Schriftspracherwerb (Swan et al. 1997). Übliche Diagnoseverfahren, überwiegend zur Feststellung von Lese- und Rechtschreibschwäche bei Kindern (vgl. z. B. Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC), Jansen et al. 2002), beinhalten eine große Bandbreite an Aufgabenstellungen, die bestimmte unter phonologischer Bewusstheit subsumierte Fähigkeiten ansprechen (Reime erkennen, Wörter auf Laut- und Silbenebene segmentieren, Phoneme vertauschen etc.). Ähnliche Aufgabentypen wurden von Markov et al. 2015 zur mehrsprachigen Diagnostik in Deutsch, Türkisch und Arabisch im Rahmen einer Lernberatung bei gering literalisierten Erwachsenen entwickelt. Gerade der mehrsprachige

Zugang ist für diese Zielgruppe sehr wichtig, um autonom und schrittweise phonologische Bewusstheit aufbauen zu können.

Psycholinguistische Studien arbeiten mit ähnlichen Aufgabentypen und konnten zeigen, dass eine ausgeprägte phonologische Bewusstheit, ermittelt insbesondere durch Aufgaben zur Phonemanalyse, Unterschiede in der Alphabetisierungsleistung von gering literalisierten Erwachsenen zum Teil erklären kann, wobei das Lesen stärker profitiert als das Schreiben (Landgraf et al. 2012; Sebastián et al. 2012). Allerdings führte eine höhere Ausprägung der phonologischen Bewusstheit zu Beginn eines Alphabetisierungskurses bei einzelnen Teilnehmenden noch nicht unbedingt zu einer schnelleren Lese- und/oder Schreibentwicklung, da systematisches Training der Graphem-Phonem-Korrespondenzen im Unterrichtskontext zum Ausgleich von individuellen Unterschieden bei der phonologischen Bewusstheit führen kann (Sebastián et al. 2012).

In einem weiteren Sinne wird phonologische Bewusstheit auf phonologische Verarbeitungskapazität zurückgeführt, die es einem ermöglicht, neue phonologische Formen aufzunehmen, die keine Ähnlichkeit zu bereits bekannten lexikalischen Einheiten haben. Dieser Prozess stützt sich auf die jeweils individuell verfügbare Arbeitsgedächtnisleistung. In dieser Hinsicht erweist sich die so genannte *Non-Word Repetition Task* als besonders informativ: Dabei müssen die Proband*innen Kunstwörter wiederholen, die sinnleere Silbensequenzen aus Konsonant-Vokal-Verbindungen darstellen (z. B. ge-ka-le) und deren Länge im Laufe der Aufgabe von zwei bis auf sechs Silben ansteigt. Die einzelnen Silben werden im Sekundentakt vorgesprochen und müssen korrekt (Merkfähigkeit) und in derselben Reihenfolge (Sequenzierung) wiedergegeben werden. Je nach Untersuchungsinteresse gibt es universelle Versionen der *Non-Word Repetition Task* (z. B. den Mottier-Test als Bestandteil der Züricher Leseprobe, Lindner et al. 2000), die auf dem indoeuropäischen Lautsystem basieren, aber auch sprachspezifische Nachsprechaufgaben, die bestimmte phonologische Eigenschaften einer konkreten Sprache, inklusive charakteristischer Betonungsmuster, fokussieren (z. B. Mathieu et al. 2016 für das Deutsche). Der Mottier-Test wurde bei Zweitschriftlernenden in DaZ-Alphabetisierungskursen in der Schweiz eingesetzt und konnte von der Eingangserhebung hin zum dritten Messzeitpunkt nach Abschluss von 300 Kurslektionen eine verbesserte Nachsprechleistung aufzeichnen (Guerrero Calle 2020). Mit steigendem Kurslevel ließ sich in der leistungsstärksten Gruppe der größte Zuwachs hinsichtlich der Punktzahl beobachten. Dabei korrelierte die Nachsprechleistung mit den Ergebnissen anderer Aufgaben wie Diktat, Hörverstehen oder Leseflüssigkeit (vgl. Guerrero Calle 2020). Hinsichtlich der Unterrichtsmethode war die Teilnehmer*innengruppe, die in der Silbenmethode unterrichtet wurde, der Kontroll-

gruppe überlegen. Dies deutet darauf hin, dass sich die phonologische Verarbeitungskapazität auch durch bestimmte Unterrichtsverfahren gezielt fördern lässt.

4.2 Das Erkennen von Schriftzeichen und Symbolen

Das (Wieder)Erkennen von einzelnen Buchstaben zählt zu den Basisfähigkeiten, die das Erlesen von Wörtern in alphabetischen Schriftsystemen erst ermöglicht. Je genauer und schneller die Buchstabenidentifikation gelingt, desto mehr kognitive Verarbeitungskapazität verbleibt für hierarchiehöhere Prozesse wie die Zuordnung der lexikalischen Bedeutung, die semantische Integration der Wörter zu einem kohärenten Text und das Leseverstehen. Auch für den Erwerb basaler Schreibkompetenzen ist es zentral, dass stabile mentale Repräsentationen von einzelnen Buchstaben aufgebaut werden. Als geübten Lesenden erscheint es uns trivial, dass Alphabetschriften aus wiedererkennbaren Buchstaben bestehen. Dabei ist die mentale Repräsentation eines Buchstabens eine abstrakte Idealform, während die konkreten Realisierungen (auch Buchstabenkörper genannt, vgl. Kapitel 11D *Linguistische Grundlagen für die kontrastive Alphabetisierung*) für Lesekundige sehr verschieden aussehen können: <a, a, a, A oder **A**>.

Eine sehr einfache, aber aussagekräftige psycholinguistische Methode zur Untersuchung der Schnelligkeit und Genauigkeit der Buchstabenidentifikation ist die *Visual Scan Task*. Die Proband*innen sehen einen Einzelbuchstaben aus einem Schriftzeicheninventar auf einem Bildschirm, und nach einer kurzen Verzögerung wird eine zufällig erzeugte fünfstellige Buchstabenkette eingeblendet, wobei die Position des Zielbuchstabens variiert wird. Die Proband*innen sollen entscheiden, ob der Zielbuchstabe in der Buchstabenkette vorkommt oder nicht. Gemessen wird die Reaktionszeit für das korrekte Wiedererkennen. Die Reaktionszeiten variieren mit dem Alter der Lesenden (*reader-specific effect*): Mit fortschreitender Lese- und Schreiberfahrung verbessert sich die Leistung bei der Buchstabenidentifikation in der L1 (vgl. Green et al. 1983, Ktori et al. 2009).

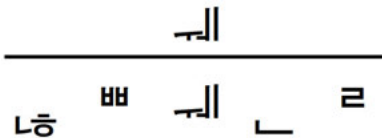


Abb. 41A.2: Nichtsprachliches Symbol (oben); Fünfteilige Symbolkette (unten)

Mithilfe des *Visual Scan Task* lassen sich anhand der Reaktionszeiten universale und sprachspezifische Erkennungsmuster feststellen. Verwendet man statt Buchstaben nichtsprachliche Symbole, ergibt sich unabhängig von dem Schriftsystem, in dem die Proband*innen alphabetisiert sind, ein universelles U-förmiges Erkennungsmuster: Ein nichtsprachliches Symbol (s. Abbildung 41A.2 oben) wird innerhalb einer fünfteiligen Symbolkette (s. Abbildung 41A.2 unten) in den drei mittleren Positionen (hier an

Mithilfe des *Visual Scan Task* lassen sich anhand der Reaktionszeiten universale und sprachspezifische Erkennungsmuster feststellen. Verwendet man statt Buchstaben nichtsprachliche Symbole, ergibt sich unabhängig von dem Schriftsystem, in dem die Proband*innen alphabetisiert sind, ein universelles U-förmiges Erkennungsmuster: Ein nichtsprachliches Symbol (s. Abbildung 41A.2 oben) wird innerhalb einer fünfteiligen Symbolkette (s. Abbildung 41A.2 unten) in den drei mittleren Positionen (hier an

der dritten Position) am schnellsten erkannt, während sowohl die erste als auch die letzte Position deutlich langsamer verarbeitet werden (Green et al. 1983). Die Suchstrategie für ein Symbol in einer nichtsprachlichen Symbolkette geht also von der Mitte aus.

Bei der Identifikation von Schriftzeichen zeigten sich hingegen sprachspezifische Erkennungsmuster, abhängig vom Ausgangsschriftsystem der Proband*innen (*script-specific effects*, vgl. Rickard Liow et al. 1999). In Sprachen mit *alphabetischen* Schriftsystemen konnte bei der Buchstabenverarbeitung ein M-förmiges Verarbeitungsmuster beobachtet werden: So wird das *Target* im Englischen an der ersten, der dritten und der fünften Position einer Buchstabenkette schneller erkannt als an der zweiten oder vierten Position (z. B. *w*, *l* und *d* in der Reihe *wrled* am schnellsten erkannt). Dieses Ergebnis wurde mehrfach für das Englische repliziert und die Versuchsanordnung für andere Sprachen adaptiert (z. B. Green et al. 1987; Ktori et al. 2009, Alexeeva et al. 2021). In Alphabetschriften, die von links nach rechts geschrieben und entsprechend verarbeitet werden, wird ein Buchstabe am schnellsten identifiziert, wenn er am Wortanfang steht (der sog. *first letter advantage*), auch die mittlere, dritte Position wird relativ schnell erfasst (Alexeeva et al. 2021). Bezüglich der letzten Position wurden Unterschiede bei der Verarbeitung von verschiedenen Alphabetschriften gefunden. Für Schriftsprachen mit vielen eindeutigen (oder transparenten) Graphem-Phonem-Korrespondenzen wie das Spanische oder Griechische (vgl. Ktori et al. 2009) wurde mit dem *Visual Scan Task* eine S-Kurve ermittelt, d. h. dass der letzte Buchstabe in der Kette langsamer erfasst wird.

In Sprachen mit einer Konsonantenschrift wie dem Arabischen (Randall et al. 1988) oder mit einem nicht-alphabetischen Schriftsystem wie dem Chinesischen (Green et al. 1996) wurde hingegen das oben erwähnte U-förmige Verarbeitungsmuster festgestellt, das auch für die Verarbeitung von nichtsprachlichen Symbolen charakteristisch ist. Muttersprachler*innen des Arabischen bedienen sich also bei der Buchstabenidentifikation einer anderen Verarbeitungsstrategie als in Sprachen mit Alphabetschriften. Da Kurzvokale nicht verschriftet und Verben und die meisten Nomen auf der Basis von meist drei Wurzelkonsonanten gebildet werden, enthalten arabische Wörter weniger phonologische Informationen und verlangen bei der Worterkennung und beim Vorlesen viel Kontextwissen. Spezifisch für die arabische Schrift ist außerdem ihre visuelle Komplexität: Arabische Buchstaben können je nach Position im Wort bis zu vier verschiedene Formen annehmen (vgl. der Buchstabe ع in isolierter/freistehender Form, nach links verbunden <ع>, nach beiden Seiten verbunden <ع- > und nach rechts verbunden <-ع >). Außerdem unterscheiden sich viele Buchstaben nur durch die Anzahl und Lokalisierung von Punkten, z. B. ن und ت ب . Das Auge muss also im Arabischen auf

geringem Raum (im Durchschnitt sechs Buchstaben/Wort) viele ausgesprochen komplexe visuell-räumliche Informationen aufnehmen (vgl. Eviatar et al. 2014, Saiegh-Haddad et al. 2014).

Für den Zweitschifterwerb stellt sich also die Frage, ob die für das Schriftsystem der L1 charakteristischen Buchstabenerkennungsmuster im L2-Erwerb auf andere Schriftsysteme transferiert werden. Randall et al. (1988) untersuchten arabische Grundschullehrer*innen, die fortgeschrittene Englischkurse in England besuchten, dreimal innerhalb eines Jahres mit einer *Visual Scan Task* in der L2 Englisch. Sie konnten zum einen zeigen, dass die Schnelligkeit der Buchstabenerkennung insgesamt zunimmt, zum anderen weist die Suchstrategie auch in der L2 Englisch ein U-förmiges Muster auf. Trotz des Lernfortschritts in der L2 Englisch übertragen die arabischen Lernenden die Suchstrategie ihrer L1 weiterhin auf die Erkennung von lateinischen Buchstaben. Dies hängt möglicherweise mit dem Erwerbsalter und/oder mit der Leseerfahrung zusammen: In einem Experiment mit erwachsenen frühbilingualen Proband*innen aus Singapur, die Englisch im Kindergarten erworben haben und beide Sprachen und Schriften regelmäßig im Alltag verwenden (*biscriptual readers*), wurde festgestellt, dass die Suchstrategie bei englischen Buchstaben eine M-Kurve und bei Mandarin-Schriftzeichen eine U-Kurve zeigte (Green et al. 1996).

Bei geübten bilingualen Lesenden lässt sich also eine skriptspezifische Anpassungsleistung nachzeichnen, die der arabischen Gruppe, deren L2-Erwerb erst im Erwachsenenalter einsetzte und deren Leseerfahrung im Englischen entsprechend begrenzt ist, (noch) nicht gelingt. Verarbeitungsstrategien können sich also grundsätzlich skriptspezifisch anpassen, diese Option steht jedoch L2-Lernenden im Erwachsenenalter nicht bzw. nicht von Anfang an zur Verfügung. Für Zweitschriftlernende mit Leseerfahrung im arabischen Skript ist zu vermuten, dass sie grundsätzlich größere Schwierigkeiten bei der Verarbeitung von englischen oder auch deutschen Wörtern haben dürften als Lernende, die ein alphabetisches Schriftsystem in ihrer L1 gewöhnt sind (Randall et al. 1988: 144 f.).

4.3 Visuelle Worterkennung

Die anhand von kindlichen Schriftproben ermittelten Erwerbsstufen hinsichtlich der Schriftentwicklung, die wir an einer früheren Stelle kurz skizziert haben, konnten auch durch zahlreiche experimentelle Studien zur visuellen Worterkennung validiert werden (Ehri 1995, Richter et al. 2017): Erst in der alphabetischen Phase werden Graphem-Phonem-Verknüpfungen hergestellt, zu Beginn noch partiell auf der Basis bereits bekannter Buchstaben, mit zunehmender Leseerfahrung werden auch größere Einheiten wie Silben und Morpheme zur Worterkennung ge-

nutzt. Diese größeren Einheiten erleichtern das effiziente Sichtwortlesen, bei dem schließlich ganze Wörter auf der Basis ausdifferenzierter orthographischer Repräsentationen direkt erkannt werden. Um ihnen unbekannte Wörter zu erkennen, greifen auch geübte Lesende auf ihr Wissen zu Buchstaben-Laut-Beziehungen zurück.

Auch geübte Lesende können also nicht alle Wörter mit derselben Leichtigkeit erkennen, was sich u. a. an höheren Reaktionszeiten bei der Verarbeitung ablesen lässt. Die Effizienz der Worterkennung wird dabei von verschiedenen allgemeinen Effekten beeinflusst: Ein starker Effekt ist der so genannte Wortüberlegenheitseffekt (*word superiority effect*): Bei der oben bereits thematisierten *Visual Scan Task* konnten einzelne Schriftzeichen in echten Wörtern schneller erkannt werden als in aussprechbaren Buchstabenketten (Pseudo-Wörtern) und in diesen wiederum schneller als in völlig beliebigen Buchstabenketten. Bei der lexikalischen Entscheidungsaufgabe (*lexical decision task*) müssen Proband*innen so schnell wie möglich entscheiden, ob eine Buchstabenkette in einer gegebenen Sprache ein Wort darstellt oder nicht. In diesem Sinne umfasst Worterkennung die Verknüpfung von phonologischer, orthographischer und lexikalischer Information (Wang et al. 2007). Um die jeweilige Ebene zu untersuchen, werden die Eigenschaften der *Targets* (Wörter, Pseudo-Wörter und Nicht-Wörter) z. B. hinsichtlich ihrer Häufigkeit oder Aussprechbarkeit manipuliert.

Ein weiterer Prädiktor für die Geschwindigkeit der Wortidentifikation ist die Worthäufigkeit (Brysbaert et al. 2018): Häufig vorkommende Wörter werden schneller erkannt als selten vorkommende Wörter, was auch als Worthäufigkeitseffekt (*word frequency effect*) bezeichnet wird (vgl. Brysbaert et al. 2018: 45). Ob ein Wort häufig oder selten vorkommt, wird anhand von validierten linguistischen Korpora entschieden, die auf schriftlichen und mündlichen Textquellen, wie Zeitungsartikeln, Büchern, Radioaufnahmen usw. basieren (vgl. für das Deutsche Tschirner et al. 2020). Allerdings belegen Studien, dass individuelle Unterschiede hinsichtlich des sprachlichen Erfahrungsschatzes in Bezug auf den Worthäufigkeitseffekt eine Rolle spielen, da auch weniger häufige Wörter von den Lernenden relativ schnell und zutreffend erkannt werden (z. B. Brysbaert et al. 2018), sodass es nicht einfach ist, Frequenz- und Lerneffekte auseinanderzuhalten.

Auch die Regularität der Aussprache beeinflusst die Worterkennung: Das Englische verfügt über eine große Varianz an Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Dennoch lassen sich regulär aussprechbar Wörter von irregulären Wörtern (Ausnahmen) unterscheiden, denn für letztere kann oft keine Ausspracheregeln abgeleitet werden (vgl. etwa die Ausnahme <have> im Unterschied zu <wave>, das analog zu <save> ausgesprochen wird). Zahlreiche Studien belegen, dass regulä-

re Wörter schneller ausgesprochen werden können als unregelmäßige Wörter. Ob Ausspracheregularität einen Einfluss hat, hängt allerdings auch von der Worthäufigkeit ab, wie Wang et al. (2007) bei Englischlernenden mit L1 Chinesisch und L1 Koreanisch mithilfe einer Lautleseaufgabe (*naming task*) nachweisen konnten. Während hochfrequente Wörter ohne unmittelbaren Rückgriff auf Phonologie visuell erkannt werden (Sichtwortschatz), wirkt sich Ausspracheregularität signifikant auf die Erkennung von Wörtern mit geringer Häufigkeit aus, und zwar unabhängig von der jeweiligen L1.

Solche sprachunabhängigen Effekte sprechen für ähnliche Mechanismen der Wortverarbeitung (siehe auch Li et al. 2014), die Lese- und Schreibprozesse unabhängig von Sprach- und Schrifttypologien und Lerner- bzw. Sprechergruppen (L1 oder L2) beeinflussen können. In der Studie von Wang et al. (2007) zeigte sich jedoch auch, dass Proband*innen mit L1 Koreanisch in allen Teilaufgaben besser waren als die chinesische Vergleichsgruppe. Hier zeichnet sich ein L1-Skript-Effekt ab: Muttersprachler*innen des Koreanischen haben aufgrund ihrer Leseerfahrung in ihrer L1, in der komplexe Schriftzeichen sich im Gegensatz zum Chinesischen in kleinere Einheiten zerlegen lassen, einen Vorteil in der L2 Englisch, da Chinesisch ein logographischer Schrifttyp ist und Morpheme oder ganze Wörter mit unzerlegbaren Schriftzeichen abgebildet werden.

4.4 Schriftkundigkeit auf der Satz- und Textebene: Leseflüssigkeit

Modelle der schriftbezogenen mentalen Repräsentationen und Prozesse wurden lange Zeit ausschließlich anhand der Verarbeitung einzelner Wörter erforscht. Im Alltag müssen jedoch nur selten isolierte Wörter erlesen oder geschrieben werden, viel häufiger findet der Umgang mit der Schriftsprache auf Satz- und Textebene statt, denn das Ziel von Lesen und Schreiben als kommunikativen Handlungen ist die Sinnerzeugung. Um den Entwicklungsstand im Lesekompetenzerwerb auf Satz- und Textebene zu untersuchen, bietet sich das Konstrukt der *Leseflüssigkeit* an. Dieses umfasst mehrere Teilfähigkeiten wie die Dekodiergenauigkeit auf der Wortebene, Lesegeschwindigkeit und das prosodische Vorlesen auf der Satz- bzw. Textebene sowie deren Automatisierung, die dem sinnentnehmenden Lesen zugrunde liegt. (vgl. Rosebrock et al. 2017)

Eine effiziente Möglichkeit, die Leseflüssigkeit zu erfassen, stellt das Vorlesen (*lautes Lesen*) dar. Ziel ist es, dass die Lesenden einen ihnen unbekanntem Text in einem angemessenen Tempo lesen und sich so in die Lage versetzen, Sinn auf der lokalen Textebene zu entnehmen bzw. zu konstruieren (vgl. Kutzelmann 2016). Dabei wird die Anzahl der richtig gelesenen Wörter pro Minute ermittelt

(eng. *words correct per minute, WCPM*), d. h. sowohl das Lesetempo als auch die Lesegenauigkeit spielen eine Rolle. Hinsichtlich der Lesegenauigkeit werden Fehlgriffe (sog. *miscues*) analysiert, z. B. eine falsche Aussprache von Endungen oder Buchstaben, falsch erlesene Wörter, Auslassung oder Ersetzung von Wörtern durch andere. Selbstkorrekturen während des Lesens werden dabei nicht als Lesefehler gewertet.

Unerfahrene Leser*innen konzentrieren sich zu Beginn viel stärker auf die Buchstabenerkennung und später auf die Silben- und Worterkennung, was sich z. B. in einem schwachen oder stockenden Vorlesen mit mehrfachen Wiederholungen äußert (Pikulski et al. 2005; Kutzelmann 2016). Dies wirkt sich auch negativ auf das Leseverstehen aus. Mit fortschreitender Automatisierung hierarchieniedriger Dekodierprozesse werden zunehmend mentale kognitive Ressourcen freigegeben, die es den Lesenden ermöglichen, sich mit größerer Aufmerksamkeit dem inhaltlichen Erschließen des Satzes bzw. Textes zu widmen. Ein höherer Automatisierungsgrad sowie eine höhere Lesegenauigkeit auf der Buchstaben-, Silben- und Wortebene führen zu einer erhöhten Lesegeschwindigkeit (vgl. Gailberger et al. 2013).

Automatisierungsprozesse gehen mit einer Weiterentwicklung der phonologischen Bewusstheit, mit dem Ausbau des Wortschatzes und des syntaktischen und pragmatischen Wissens, sowie des Strategiewissens einher, da die Sprachverarbeitung auf Satz- und Textebene weit über das Verstehen von einzelnen Wörtern hinausgeht (Rosebrock et al. 2006). Mit fortschreitender Entwicklung verschiebt sich die Konzentration beim Vorlesen zunehmend auf sinnstiftende Markierungen von prosodischen Einheiten, wie z. B. Satzzeichen (Munser-Kiefer 2014). Der Text wird dem Inhalt entsprechend korrekt betont und ausdrucksstark vorgelesen, sodass Zuhörende den Eindruck gewinnen, dass es sich dabei um gesprochene Sprache handelt (Kutzelmann 2016). Das sogenannte prosodische Lesen dient als ein Zeichen dafür, dass der Text von den Lesenden in syntaktische und semantische Einheiten zerlegt wird, die eine Grundlage für das sinnentnehmende Lesen darstellen (Rasinski 2012). Wird der Text hingegen ausdruckslos, betonungslos, z. B. ohne Beachtung von bedeutungsstrukturierenden Pausen in Form von Kommata und Satzschlusszeichen vorgelesen, wie es z. B. beim Schnelllesen der Fall ist, kann davon ausgegangen werden, dass sinnentnehmendes Lesen nicht oder unzureichend stattgefunden hat (Rasinski 2004).

5. Ausblick und Forschungsdesiderate

Im vorliegenden Artikel haben wir einen Einblick in ausgewählte Erkenntnisse zum Erwerb basaler literaler Kompetenzen in der Zweitsprache gegeben, die für aktuelle Unterrichts- und Diagnoseverfahren relevant sind. Dabei sind wir auf das bis heute in der Spracherwerbsforschung kontrovers diskutierte Spannungsfeld zwischen universalen Mustern und individuellen, auch sprachspezifischen Unterschieden im Erwerbsverlauf eingegangen. Dieses Spannungsfeld spiegelt sich auch in unterschiedlichen Zugängen zu Rolle und Mehrwert der L1 in der Unterrichtspraxis wider. Es wird deutlich, dass die Lese- und Schreibforschung bisher überwiegend den Schriftspracherwerb von Kindern im Blick hatte und erwachsene L2-Lerner*innen vor allem im Kontext der akademischen Bildung untersucht hat. Die Zielgruppe der gering literalisierten erwachsenen Migrant*innen, deren Lese- und Schreiberwerb von vielen außerlinguistischen Faktoren beeinflusst wird, ist bis heute kaum erforscht. Auch den Literalitätserfahrungen, die sie bereits in ihren Erst- und anderen Sprachen gemacht haben, wird sowohl in Alphabetisierungskursen als auch in der Diagnostik und in Untersuchungen zum Lese- und Schreiberwerb in der L2 bisher noch zu wenig Beachtung geschenkt.

Begrüßenswert ist die Entwicklung, dass Untersuchungen zum Lesen und seiner Teilprozesse zunehmend anhand verschiedener Sprachen und Schriftsysteme wie ostasiatischen Sprachen (z. B. zum Chinesischen und Japanischen) sowie semitischen Sprachen (z. B. dem Hebräischen und Arabischen, vgl. etwa Hansen 2014) durchgeführt werden und diese Erkenntnisse die Entwicklung universaler Lesemodelle befruchten, die lange Zeit von westeuropäischen Sprachen, insbesondere dem Englischen, als Bezugssprache dominiert wurden (vgl. dazu Share 2008). Auf diese Weise können sprach- und schriftsystemspezifische Einflüsse untersucht werden, die für den Schrifterwerbsprozess in erstsprachlichen und in zweitsprachlichen Erwerbskontexten hochrelevant sind.

In Bezug auf die kognitive Verarbeitung von Symbolen und Schriftzeichen ergeben sich aus den oben vorgestellten Verfahren und Ergebnissen mit Blick auf die drei sehr unterschiedlichen Sprachen Türkisch, Arabisch und Farsi/Dari viele spannende Forschungsfragen. So ließe sich z. B. in Bezug auf die *Visual Scan Task* nach dem Erkennungsmuster im Persischen fragen, das mit dem arabischen Skript geschrieben wird, oder nach dem Türkischen, das ein sehr transparentes, alphabetisches Schriftsystem aufweist. Da bisher Kinder und leseerfahrene Muttersprachler*innen getestet wurden, ist auch völlig offen, wie Erwachsene mit weniger Leseerfahrung in ihrer L1 Schriftzeichen verarbeiten und wie deren Erkennungsmuster von denjenigen geübter Lesender abweicht.

Für den Zweitschifterwerb im Deutschen z. B. auf der Basis des Arabischen wäre zu fragen, wie lange Verarbeitungsstrategien der L1 Arabisch in der L2 Deutsch beibehalten werden, und wann L2-Lerner*innen mit zunehmender Automatisierung auf die für Alphabetschriften typische Verarbeitung umsteigen. Für den L2-Erwerb gilt es auf allen sprachlichen Ebenen zu fragen, inwieweit individuelle Unterschiede im L2-Wortschatz sowie die zunehmende Sprach- und Schrifterfahrung der Proband*innen sich auf Verarbeitungsstrategien niederschlagen. Außerdem muss in Zukunft auch erforscht werden, wie weit der Erwerb hierarchieniedriger kognitiver Prozesse fortgeschritten sein muss, damit das Lesen und Schreiben auf hierarchiehohen Ebenen erfolgreich stattfinden kann.

Bei der Zielgruppe der gering literalisierten Erwachsenen, die basale Lese- und Schreibfähigkeiten in der Zweitsprache erwerben, ließe sich z. B. nach einer Art *Basic Variety* fragen, die hinsichtlich der Erwerbsabfolge den elementaren einzelsprachunabhängigen Schriftgebrauch beschreibt und sich z. B. im Wiedererkennen bzw. Aufschreiben des eigenen Namens oder einzelner Buchstaben zeigt. Für die Verarbeitung auf Buchstabenebene liegt die Vermutung nahe, dass Erwachsene ohne viel Leseerfahrung Schriftzeichen eher wie Symbole verarbeiten und sich zunächst ein sprachübergreifendes Muster zeigt, ehe sich eine Strategie herausbildet, die für das zu erlernende Schriftsystem der L2 charakteristisch ist. Einige der hier formulierten Desiderata versucht das laufende Projekt ELIKASA² (Entwicklung literaler Kompetenzen durch kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz) zu beantworten, das Lernfortschritte in der L2 Deutsch mit Fokus auf die literalen Kompetenzen der Teilnehmenden an KASA-Alphabetisierungskursen erhebt und auch ihre erstsprachlichen literalen Kompetenzen mit einbezieht.

Das wichtigste Desiderat sowohl für ELIKASA als auch für die weitere Forschung ist es, empirische Daten zu erwartbaren Lernfortschritten und kleinschrittigen Erwerbsstufen zu generieren, die erwachsene L2-Lerner*innen beim Erwerb basaler schriftsprachlicher Kompetenzen im Deutschen durchlaufen. Diese können zum einen eine empirische Grundlage für Curricula im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung (z. B. Feldmeier 2021) schaffen, die bisher hauptsächlich auf Daten zum kindlichen Spracherwerb und auf (durchaus wertvollen) Erfahrungen aus der Praxis rekurren. Auf diesen Erfahrungen bauen auch die neuen und dringend notwendigen Kompetenzskalen des Europarats auf, die die Entwicklung literaler Kompetenzen unterhalb des A1 Niveaus kleinschrittig und ressourcenorientiert beschreiben (vgl. Minuz et al. 2022). Aber auch diese Skalen müssen in Zukunft mit longitudinalen Erwerbsdaten von erwachsenen L2-Lernenden in Alphabetisierungskursen abgeglichen werden. Nur longitudinale Daten zu Erwerbsverläufen können eine realistischere Einschätzung liefern, welche Lernfortschritte

² Projektwebseite: <https://www.dafdz.uni-jena.de/elikasa>.

in welchem Zeitraum für diese Zielgruppe möglich und erwartbar sind. Dies ist letztlich auch vor dem Hintergrund des Drucks eines defizitorientierten integrationspolitischen Diskurses auf diese Lernergruppe und die Lehrkräfte in der zweisprachlichen Alphabetisierung besonders wichtig. Die Integrationskurse mit Alphabetisierung unterliegen den sprachlichen Anforderungen des Aufenthaltsgesetzes und der Integrationskursverordnung, die sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) orientieren. Diese „Zwangsjacke“ passt nicht auf Zweisprachlernende mit geringen literalen Kompetenzen und geringer Schulerfahrung, da die Literalität als zentrales Diagnosekriterium in diesen Kompetenzskalen nicht vorkommt und so die kleinschrittigen Lernerfolge der Teilnehmenden unsichtbar werden (vgl. Lemke-Ghafir et al. 2021: 36). Die Herausforderungen an die Lernenden sind je nach ihren individuellen Voraussetzungen und Vorerfahrungen als immens zu beurteilen und können, wie auch Pettitt et al. (2021) festhalten, seitens der Aufnahmegesellschaften, deren schriftgeprägte Alltagskultur literale Kompetenzen zur selbstverständlichen Bedingung von gesellschaftlicher Teilhabe macht, nicht allein auf die Lernenden abgewälzt werden.

B | Lernende mit Tigrinya als Erstschriftsprache fördern und begleiten

Santi Guerrero Calle

1. Einleitung

Spätestens seit 2015 sind in der Schweiz ausländer-, migrations- und nicht zuletzt integrationspolitische Fragen im öffentlich-medialen Diskurs sehr aktuell. Obwohl die Sprachförderung und die Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten immer stärker in den Vordergrund rückt, werden Zweitschriftlernende in der Zweitspracherwerbsforschung weitgehend vernachlässigt. Dies obgleich empirische Untersuchungen zeigen konnten, dass die (Vor-)Bildung den Zweitspracherwerb begünstigt (vgl. Esser 2006: 109).

Zweitschriftlernende unterscheiden sich deutlich von Erstschriftlernenden durch ihre Schulgewohntheit wie auch durch ihre Schriftkenntnisse in der Erstschriftsprache. Zusätzlich können Zweitschriftlernende in der Regel auf zahlreiche Lernstrategien zurückgreifen, dadurch erzielen sie im Normalfall grössere Fortschritte als Erstschriftlernende im Kursbesuch (vgl. Feldmeier 2015: 41) und könnten schneller in das reguläre Kurssystem eingegliedert werden, weil sie bereits in einem nichtlateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind und nur wenig Zeit für das Erlernen des lateinischen Schriftsystems benötigen (vgl. Bigelow et al. 2010: 10). An dieser Stelle soll noch auf den Unterschied zwischen Erstsprache und Erstschriftsprache eingegangen werden, der sich besonders in der Zweitspracherwerbsforschung mit Migrantinnen und Migranten zeigt. Aus monolingualer Tradition bezeichnet die Erstsprache die erste erlernte Sprache, die in der Regel die erste Sprache darstellt, in der mündliche und schriftliche Fähigkeiten aufgebaut werden. In einigen Fällen ist dies aber nicht der Fall, d. h. die Erstsprache entspricht nicht immer der Erstschriftsprache. Dies kann unterschiedliche Gründe haben, so kann beispielsweise der Schulbezirk in einem Gebiet mit anderer Sprache sein oder wenn ein Internat besucht wurde. Beispielsweise kann eine Person aus Eritrea Tigrinya als Erstsprache bezeichnen, jedoch Arabisch als Erstschriftsprache angeben, da sie in der Koranschule lesen und schreiben gelernt hat (vgl. Guerrero Calle 2020: 9 f.).

Der vorliegende Artikel geht zunächst auf die Situation in der deutschsprachigen Schweiz ein. Anschließend wird der Fokus auf die Sprache Tigrinya gelegt. Dabei

werden das Land und die Sprache vorgestellt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Deutschen hervorgehoben und Ergebnisse der Dissertation der Autorin auf Lernende angewandt, die Tigrinya als Erstschriftsprache haben. Ziel des Artikels ist es zu veranschaulichen, welche Schwierigkeiten in Zusammenhang mit dem Schriftsystem der Teilnehmenden beobachtet wurden, und aufzuzeigen, wie man ihnen als Kursleitende begegnen kann. Zu diesem Zweck, liegt der Fokus auf der Frage, wie Tigrinya sprechende Lernende unterstützt werden können, um Interferenzen zu vermeiden.

2. Situation in der deutschsprachigen Schweiz

Die Schweiz galt lange als klassisches Auswanderungsland und Schweizer migrierten oftmals auf der Suche nach Arbeit. Im 19. Jahrhundert brachte der wirtschaftliche Aufschwung die Kehrtwende und sukzessive begannen mehr Personen aus dem Ausland in die Schweiz einzuwandern als umgekehrt; 1850 betrug die Zahl der migrierten Personen noch 70.000, 1914 war sie bereits auf 600.000 angestiegen. Die Schweiz kann somit erst seit Beginn des letzten Jahrhunderts als typisches Einwanderungsland betrachtet werden. Bis zum Beginn des ersten Weltkriegs war die Schweizer Politik im Umgang mit dieser Zuwanderung von einer deutlichen Freizügigkeit geprägt. Der Ausbruch des ersten Weltkriegs und die aufkeimenden Diskussionen über die „Überfremdung“ setzten dem jedoch ein Ende und Einreise und Aufenthalt wurden fortan streng kontrolliert. Diese politische Haltung blieb lange Zeit bestehen; die Migrationspolitik beinhaltete lange Zeit keine Integrationspolitik, sondern begrenzte sich auf Zulassung und Begrenzung. Diese Haltung änderte sich Ende des letzten Jahrhunderts, in dem Integrationsaspekte in den Vordergrund traten (vgl. Caroni et al. 2014: 25 ff.).

Die Verantwortung für die Integrationsförderung wurde vom Bund an die Kantone übertragen, die jeweils für eine Dauer von vier Jahren sogenannte kantonale Integrationsprogramme (KIP) entwickeln, die ergänzende Massnahmen der spezifischen Integrationsförderung formulieren sollen. Diese KIP sollen Ziele und Massnahmen bestimmen und die Umsetzungsorganisation, die Finanzierung und die Qualitätssicherung dazu aufzeigen (vgl. Zuppinger et al. 2013: 10). Diese spezifische Integrationsförderung umschliesst u. a. die Sprache und Bildung für Ausländer. Eines der Ziele des aktuellen KIP (Laufzeit 2018–2021) ist, dass anerkannte Flüchtlinge ab 2020 innerhalb von sechs Monaten mindestens ein Sprachniveau A1 erreichen und nachweisen können (vgl. Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons Bern 2017: 30). Das Erreichen dieses Zielniveaus hat einen direkten Einfluss auf die Höhe der Sozialhilfe und auf die Wohnumgebung – eine eigene Wohnung darf u. a. erst beim Nachweis dieses Sprachniveaus bezogen werden

(Gesundheits- und Fürsorgedirektion GEF und Polizei und Militärdirektion POM 2017: 19 ff.).

In der deutschsprachigen Schweiz wird keine Trennung zwischen Erstschriftlernenden und Zweitschriftlernenden vorgenommen, was, wie bereits angeführt wurde, problematisch ist. Dies obwohl anzunehmen ist, dass viele Migrantinnen und Migranten Zweitschriftlernende sind. Wie aus der Asylstatistik des ersten Quartals aus dem Jahr 2020 der Schweiz zu entnehmen ist, stammt fast die Hälfte aller anerkannter Flüchtlinge aus Eritrea (vgl. Staatssekretariat für Migration SEM 2020: 9). Wenn die Literalitätsquote von Eritrea betrachtet wird (76% im Jahr 2015), die über dem Durchschnitt der Region (Subsahara 64%) liegt (vgl. UNESCO 2019; The World Bank 2019), kann davon ausgegangen werden, dass die Mehrheit dieser Personen Zweitschriftlernende sind.

In der deutschsprachigen Schweiz gibt es diverse Anbieter, die Alphabetisierungskurse anbieten und durchführen. Je nach Anbieter variiert die Kursgrösse zwischen acht und 16 Personen, wobei die Gruppen in der Regel in drei Niveaustufen eingeteilt werden: In der Regel gilt die erste Stufe dem Erlernen der Buchstaben und Silben, in der zweiten Stufe werden Silben und Wörter gelernt und in der dritten Stufe liegt der Fokus auf Wörtern und Sätzen. Erstschriftlernende werden oftmals in die erste Alpha-Niveaustufe eingeteilt und Zweitschriftlernende in die zweite oder dritte Stufe. Eine Niveaustufe dauert oftmals zwischen drei und sechs Monaten und unterscheidet sich je nach Anbieter stark in der Intensität (vier bis 20 Unterrichtseinheiten/Woche). Nicht nur aus finanzieller Perspektive schadet die heterogene Kurszusammensetzung Zweitschriftlernenden, denn diese übersteigt im Normalfall die Sprachpauschale¹, auch die Lernprogression kann durch den verlängerten Alphabetisierungsprozess beeinträchtigt werden (vgl. Schuller et al. 2011: 7).

Der Unterschied zwischen Deutschland und der Schweiz ist offensichtlich: In einem für sie konzipierten Kurssystem können Zweitschriftlernende eine bedarfsgerechtere und zielgerichtetere Förderung erhalten, wie dies im *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs für Zweitschriftlernende* (Zweitschriftlernerkurs) (BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2018) proklamiert wird, und deutlich schnellere Fortschritte erzielen.

¹ In der deutschsprachigen Schweiz umfasst die Sprachpauschale, d. h. das Geld für Deutschkurse, für Lernende durchschnittlich 4300 Franken und soll auf 3100 Franken gesenkt werden (vgl. Gesundheits- und Fürsorgedirektion GEF und Polizei und Militärdirektion POM 2017: 29).

3. Sprach- und Schriftvergleich Tigrinya-Deutsch

In der Literatur zur zweitsprachlichen Alphabetisierung wird oftmals von der Kontrastivhypothese ausgegangen und angeführt, dass die Erstsprache der Lernenden Einfluss auf den Zweitspracherwerb haben kann. Die Kontrastivhypothese ist nicht unumstritten, weil Fehler weder generell durch die Erstsprache vorhergesagt werden können noch erklärbar sein müssen. Nichtsdestotrotz darf der didaktische Wert von expliziten Hinweisen auf mögliche Transfers nicht unterschätzt werden, da bereits gelernte Sprachen den Zweitspracherwerb beeinflussen können und Transfers als natürliche Erwerbsstrategien angesehen werden (vgl. Kuhberg 2001: 655 ff.). Zusätzlich entspricht ein Rückgriff auf die Erstsprache einer Würdigung ebendieser (vgl. Feick et al. 2016: 217).

3.1 Das Land und die Sprache (Eritrea und Tigrinya)

Eritrea ist ein kleines Land am Horn von Afrika an der Küste des Roten Meeres. Nachdem das Land von Italien, Grossbritannien und Äthiopien kolonisiert wurde, gewann Eritrea im Jahr 1991 seine Unabhängigkeit (vgl. Habte 2020: 150; Asfaha et al. 2008: 225). Eritrea hat ungefähr 3,55 Millionen Einwohner, die neun verschiedenen ethnolinguistischen Gruppen angehören. Es werden neun Sprachen gesprochen, die drei Sprachfamilien (semitisch, kuschitisch, nilosaharanisch) zugehörig sind und drei unterschiedliche Schriftsysteme (alphabetische Schrift, arabische Schrift und Ge'ez Schrift) verwenden (vgl. Asfaha et al. 2008: 225). Tigrinya und Tigre sind aus dem Ge'ez-Schriftsystem entstanden, welches bis ins 19. Jahrhundert als Hauptschriftsprache in Eritrea und Äthiopien galt. Die Volkssprachen Amharisch, Tigrinya und Tigre haben Ge'ez jedoch immer mehr als lingua franca verdrängt und heutzutage wird Ge'ez lediglich in der eritreisch-orthodoxen und äthiopisch-orthodoxen Kirche als Liturgiesprache verwendet und im Alltag kaum mehr benutzt (vgl. Habte 2020: 152). Abbildung 4|B.1 zeigt einen Überblick der ethnolinguistischen Zusammensetzung des Landes und seiner Schriftsysteme.

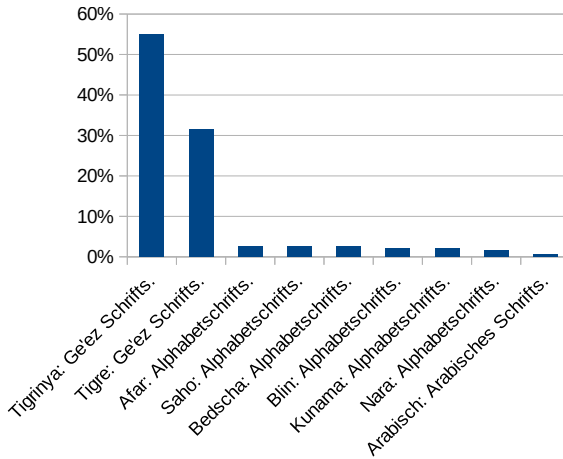


Abb. 4IB.1: Sprachen und Schriftsysteme in Eritrea nach Anteil der Bevölkerung (vgl. *World Population Review 2020; Asfaha et al. 2008*)

Mehr als die Hälfte der eritreischen Population hat Tigrinya als Erstsprache und über 80% der Bevölkerung kann auf Tigrinya kommunizieren (vgl. Bereketeab 2010: 178). Tigrinya wird von über 12 Millionen Menschen gesprochen, die Hälfte stammt aus Äthiopien und fast noch einmal so viele aus Eritrea (vgl. Addis Ababa University 2019). Aufgrund der wechselhaften Herrschaftsverhältnisse in Eritrea sind in Tigrinya viele Lehnwörter besonders aus dem Italienischen, aber auch aus dem Arabischen und Englischen vorhanden (vgl. Habte 2020: 153). Das eritreische Bildungssystem umfasst verschiedene Schulstufen; die Grundschule für Kinder ab 6 Jahren, die Junior-Middle-School (Sek. I) für Kinder ab 10 Jahren, die High-School (Sek. II) für Jugendliche ab 14 Jahren und den tertiären Bereich (Hochschulen) ab 17 Jahren. In der Grundschule werden die Kinder in der Erstsprache unterrichtet (je nach Region und ethnischer Zusammensetzung), sofern geeignete Lehrpersonen vorhanden sind. Andernfalls wird in der Sprache unterrichtet, welche die Lehrperson spricht, was dann der Zweitsprache der Kinder entspricht. Ab der zweiten Klasse wird Englisch eingeführt und ab der Junior-Middle-School wird der Unterricht nur noch in Englisch geführt. Am Ende der Junior-Middle-School müssen alle Lernende eine nationale Aufnahmeprüfung absolvieren, um in die High-School eintreten zu können (vgl. Habte 2020: 153 f.; Asfaha et al. 2017: 4).

In Anbetracht dessen, dass über 500.000 Personen aus Eritrea geflüchtet sind (Jahr 2018) und Eritrea als neunt grösstes Flüchtlingsland zählt (vgl. UNHCR – The UN

Refugee Agency 2019: 17) gewinnen die dortigen Erstsprachen auch in anderen Teilen der Welt an Bedeutung. Aus diesem Grund ist es wichtig, mehr über die Sprache Tigrinya und die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zum Deutschen zu erfahren, damit Lernende beim Zweitspracherwerb noch gezielter unterstützt werden können.

3.2 Unterschiede und Gemeinsamkeiten (Tigrinya-Deutsch)

Schriftsysteme können einerseits in bis zu fünf Gruppen (Alphabet, Abugida, Abjad, Silben und Logographie) unterteilt, andererseits können sie aber auch anhand ihrer orthographischen Tiefe (transparent und undurchsichtig) gruppiert werden (vgl. Martin 2015: 15). In diesem Artikel wird auf ersteres fokussiert.

Tigrinya wird mit dem Ge'ez-Schriftsystem von links nach rechts geschrieben. Tigrinya wird in der Regel als Abugida-Schriftsystem bezeichnet, da die Sprache Aspekte des alphabetischen und silbischen Schriftsystems einschliesst (vgl. Bhide et al. 2014: 74). Traditionell wird mit einer Silbenschrift, der sogenannten Fidel, geschrieben: Pro Konsonant gibt es ein Grundzeichen, das gemäss den sieben Vokalen (fünf Vollvokale: <a>, <e>, <i>, <o>, <u> und zwei Zentralvokale: <ə>, <ä>) geändert wird (vgl. Habte 2020: 155; Voigt 2011: 1155). Dazu ein Beispiel mit dem Konsonanten <l> (vgl. Habte 2020: 155; Solomon: 11 [o. J.]):

Beispiel:	ጊ	ጊጊ	ጊጊጊ	ጊጊጊጊ	ጊጊጊጊጊ	ጊጊጊጊጊጊ
	le	lu	li	la	lie	lo

Wie aus dem Beispiel ersichtlich, basiert das Konstruktionsprinzip von Tigrinya grundlegend auf der graphischen Darstellung der Konsonant-Vokal-Kombination durch ein eigenes Symbol. Tigrinya beinhaltet 248 Symbole und eine Gross- und Kleinschreibung ist nicht vorhanden (vgl. Piper et al. 2017: 38). Der Satzbau in Tigrinya gestaltet sich anders als im Deutschen nach der Struktur Subjekt – Objekt – Verb, das Verb befindet sich in einem Haupt- und Nebensatz immer am Satzende (vgl. Habte 2020: 154). Beispielsweise lässt sich „Ich esse Fleisch“ folgendermassen übersetzen „እጊ (ich) ስጊ (Fleisch) ይበልዕ (esse)“. Die Negation erfolgt anders als im Deutschen oftmals mit einem Symbol-Zusatz vor und nach dem Verb, beispielsweise entspricht „ich esse kein Fleisch“ „እጊ (ich) ስጊ (Fleisch) ኣይበልዕን (esse)“, wobei das erste und das letzte Symbol beim Verb der Negation entsprechen. Das Interpunktionssystem unterscheidet sich sehr stark vom Deutschen. Ein deutlicher Unterschied, der für Lernende mit L1 Tigrinya zur Verwirrung führen kann sind die Verben *sein*, *haben* und *werden*, die in Tigrinya nicht

existieren und für Lernende als unübersichtlich angesehen werden können (vgl. Habte 2020: 153 ff.).

Ebenfalls im Unterschied zum Deutschen ist in Tigrinya kein Neutrum vorhanden und maskulin und feminin sind durch die Tradition (z. B. *Mond* ist weiblich oder *Papier* ist männlich) und das natürliche Genus (z. B. *Kuh* ist weiblich und *Rind* ist männlich – Merkmal ist das natürliche Genus des belebten Referenten) bestimmt. Bei unbelebten Referenten ist die Unterscheidung des Genus etwas komplizierter: So werden grosse Dinge (z. B. *Haus*) als männlich und kleine Dinge (z. B. *Ball*) als weiblich angegeben. Die beiden Genus werden anders als im Deutschen (prädikative Adjektive) auch bei den Adjektiven unterschieden, wobei Adjektive in Tigrinya viel weniger vorkommen als dies im Deutschen der Fall ist (vgl. Habte 2020: 153 ff.).

Tigrinya ist geprägt von einer simplen phonologischen Struktur, die Vokale (V), Konsonant-Vokale (KV) und Konsonant-Vokal-Konsonant-Silbenkombinationen (KVK) zulässt. Konsonantengruppen werden jedoch mit dem Einfügen eines Vokals aufgebrochen, um der KV- und der KVK-Silbenstruktur zu entsprechen (vgl. Asfaha et al. 2009: 711). Viele Tigrinya sprechende Personen haben keine Mühe bei der Aussprache des Deutschen, da Tigrinya ebenfalls sehr viele verschiedene, auch kehlige Konsonanten kennt (vgl. Habte 2020: 154).

In der untenstehenden Tabelle sind die wesentlichsten Unterschiede zwischen Tigrinya und Deutsch zusammengefasst.

Tigrinya	Deutsch
Abugida Schriftsystem	Alphabetisches Schriftsystem
248 Symbole	26 Buchstaben (inkl. 30 Umlautbuchstaben und Eszett)
7 Vokale	8 Vokale
Umfangreiches Konsonantensystem	Durchschnittlich grosses Konsonantensystem
Viele diakritische Zeichen	Diakritische Zeichen auf den drei Umlauten
Symbole werden von oben links nach unten rechts und immer von oben nach unten geschrieben (vgl. Haile 1996: 575)	Das Schreiben eines Buchstabens beginnt an unterschiedlichen Stellen (z. B. <i>a</i> oder <i>b</i>)
Alle Symbolteile sind strikt über der Linie zu schreiben	Einige Buchstabenteile werden unter der Linie geschrieben (z. B. <i>g</i>)
Der Stift wird beim Schreiben eines Symbols wiederholt ab- und neuangesetzt	Einige Buchstaben verlangen das Absetzen und Neuansetzen des Schreibstifts (z. B. <i>T</i>)
Keine Gross- und Kleinbuchstaben	Gross- und Kleinbuchstaben
Kein Neutrum (vgl. Habte 2020: 153)	Ein Neutrum vorhanden
Der Satzbau folgt der Struktur Subjekt – Objekt – Verb (vgl. Habte 2020: 154)	Der Satzbau folgt der Struktur Subjekt – Verb – Objekt
Die Negation erfolgt vor dem Verb, am Anfang des Verbs oder am Ende des Verbs anhand eines Negationspartikels (vgl. Habte 2020: 154)	Verwendung von Negationswörtern
Es bestehen zwei Subjektpronomen für die zweite Person Singular: Männlich und weiblich werden unterschieden (vgl. Habte 2020: 154)	Die Geschlechter werden beim Pronomen der 2. Person nicht unterschieden
Häufig verwendete Satzzeichen: Komma (፡) und (፣), Semikolon (፥), Doppelpunkt (፤), „preface colon“ (፡-), Punkt (፡፡) und Fragezeichen (፥ oder ?) (vgl. Kifle 2011: 18)	Häufig verwendete Satzzeichen: Komma (,), Punkt (.), Fragezeichen (?), Ausrufezeichen (!), Doppelpunkt (:)

Tab. 4|B.1: Unterschiede zwischen Deutsch und Tigrinya (vgl. Guerrero Calle [in Vorb.])

3.3 Untersuchung des Schriftspracherwerbs in der Zweitsprache Deutsch von Lernenden mit Tigrinya als Erstschriftsprache

Die Autorin hat sich im Rahmen ihrer Dissertation mit der Alphabetisierung und der Zielniveauerreichung A1 erwachsener Zweitschriftlernender beschäftigt. Dabei untersuchte sie den Einsatz von Zweitschriftlernerkursen mit oder ohne speziellem Fokus auf der Silbenmethode in der deutschsprachigen Schweiz.²

² Die vollständige Dissertation kann unter: <https://doc.rero.ch/record/328583?ln=de> eingesehen werden.

Forschungsfragen	<ul style="list-style-type: none"> • Erreichen Zweitschriftlernende, die in der deutschsprachigen Schweiz nach dem Deutschen Zweitschriftlernerkonzept unterrichtet werden, innerhalb von 300 Kurslektionen ein A1-Niveau nach telc? • Welche Unterschiede sind in verschiedenen Teilbereichen der Sprachkompetenz feststellbar, wenn Zweitschriftlernende im Rahmen des Zweitschriftlernerkonzepts aus Deutschland mit oder ohne speziellem Fokus auf der Silbenmethode unterrichtet werden?
Datenerhebungs- und Evaluationsinstrumente	<p>Selbsterstelltes Testverfahren an drei Messzeitpunkten (Einstufung, nach 100 Kurslektionen und nach 200 Lektionen): Elicited Imitation, Oral-Reading-Fluency, Mottier-Test, Diktat und Hörverstehen sowie Abschliessen der telc A1-Prüfung am Kursende (nach 300 Kurslektionen). Zusätzlich wurden ein schriftlicher Lernerfragebogen in der jeweiligen L1 und ein Lehrerfragebogen erstellt. Die Testgütekriterien des selbsterstellten Testverfahren können als reliabel betrachtet werden.</p>
Methode	Interventionsstudie mit drei Messzeitpunkten, quantitative Auswertung.
Sprachkonstellation und Anzahl Teilnehmende	L1: Tigrinya, Arabisch, Persisch, Tibetisch und Tamil (N = 57)
wichtigste Ergebnisse	<p>Die Silbenmethode wirkte sich schwach positiv auf die telc-Resultate aus. Sie zeigte vor allem für Lernende mit wenigen oder keinen Vorkenntnissen im Deutschen einen Vorteil und dies besonders im Hörverstehen. Etwas mehr als ein Drittel der Zweitschriftlernenden absolvierte die telc A1-Prüfung innerhalb von 300 Kurslektionen erfolgreich. Die Ergebnisse widerspiegeln die Literalitätsquoten der jeweiligen Länder: Lernende aus Länder mit einer relativ hohen Literalitätsquote konnten in der telc-Prüfung hohe Ergebnisse erzielen, Lernende aus Ländern mit einer tiefen Literalitätsquote erzielten auch eher tiefere Ergebnisse in der telc-Prüfung.</p>

Tab. 4|B.2: Zusammenfassung der Dissertation der Autorin

Werden die Ergebnisse der Dissertation, konkreter die Laut-Buchstaben-Zuordnung bei Personen mit Erstschriftsprache Tigrinya, genauer betrachtet, dann finden sich interessante Ergebnisse, auf die nun eingegangen wird. Zuerst wird auf sprach- und schriftbasierte Unterschiede zwischen Tigrinya und Deutsch fokussiert sowie auf exemplarische Lernerbeispiele, die Schwierigkeiten und mögliche Unterrichtstipps aufzeigen.

Die folgenden schriftlich produzierten Lernerbeispiele stammen aus der Dissertation der Autorin. Im Rahmen dieses Projekts diente das Diktat dazu, die Laut-Buchstaben-Zuordnung und die Verständlichkeit von A1- und A2-Wörtern an drei Messzeitpunkten zu erheben. Das Laut-Buchstaben-Wissen stellt eine grundlegende Komponente für die Rechtschreibung dar und ist ihr wichtigster Prädiktor. Zusätzlich konnte anhand der Bewertung der Schreibleistung analysiert werden, in welcher Schriftspracherwerbsphase sich die Lernenden befinden.

Wie aus der Tab. 4IB.2 bereits ersichtlich wurde, unterscheidet sich das Schreiben in Tigrinya erheblich vom Deutschen. Oftmals erhalten Lernende lediglich eine Einführung in das Schriftsystem und anschliessend wird kaum mehr darauf eingegangen. Wegen der vielen Unterschiede scheint es aber wichtig zu sein, dass Kursleitende immer wieder die schriftsprachlichen Unterschiede in beiden Sprachen thematisieren und fokussieren. So reicht meist eine Einführung nicht aus, damit den Lernenden bewusst ist, dass beispielsweise alle Symbolteile strikt über die Linie zu schreiben sind oder Buchstaben nur am Wortanfang gross geschrieben werden. Solche Aspekte sollten stets thematisiert und Lernende so oft wie möglich darauf aufmerksam gemacht werden, damit Unterschiede verinnerlicht und automatisiert korrekt ausgeführt werden können.

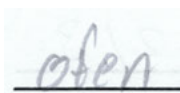


Abb. 4IB.2:
Beispiel eines
Lernenden

Die Problematik der Schreibweise kann anhand folgendem Lernerbeispiel dargestellt werden (s. Abbildung 4IB.2). Im Diktat mussten die Lernenden das Wort *offen* verschriftlichen, wobei sie das Wort insgesamt viermal per Audioaufnahme hören konnten. Wie deutlich zu sehen ist, reicht der Buchstabe *f* nicht unter die Linie. Obwohl der Lernende bereits mind. 100 Kurslektionen absolviert und eine Einführung ins lateinische Schriftsystem erhalten hat, schreibt er den Buchstaben nicht unter die Linie. Dieses Beispiel verdeutlicht, wie wichtig die Thematisierung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten in beiden Schriftsystemen auch nach einer Einführung noch ist, damit Lernende optimal gefördert werden können und des Hintergrunds ihrer Fehler bewusst sind.

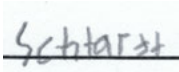


Abb. 4B.3:
Beispiel eines
Lernenden

In Abbildung 4B.3 wurde das Wort Start verschriftlicht. Beim dritten Buchstaben (*h*) ist deutlich erkennbar, dass der Stift während dem Schreiben einmal abgesetzt wurde. Hier könnte eine kurze Wiederholung der Buchstabenschreibrichtung für den Lernenden hilfreich sein und die Anmerkung, dass der Stift nur bei gewissen Buchstaben mehrmals abgesetzt wird. Eine solche Unterrichtsfokussierung könnte dem

Lernenden auch helfen, sein Schriftbild zu verbessern.

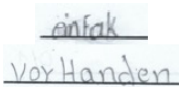


Abb. 4B.4:
Beispiele von
Lernenden

Aus Abbildung 4B.4 ist erkenntlich, dass Gross- und Kleinschreibung innerhalb eines Wortes benutzt werden. Dies mag nicht verwundern, denn in Tigrinya ist keine Gross- und Kleinschreibung vorhanden. Es ist demnach wichtig, diesem Aspekt im Unterricht genügend Raum zu geben, damit allen Lernenden bewusst ist, dass die Grossschreibung lediglich am Wortanfang vorkommt.

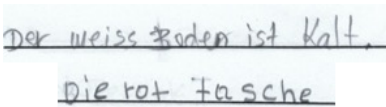


Abb. 4B.5: Beispiele von Lernenden

besonders deren Anpassung an das Genus des Nomens stark üben. Dies geschieht idealerweise schon zu Beginn des Unterrichts, wobei der Fokus dann immer stärker darauf gerichtet sein sollte, je höher das Deutschniveau ist.

Anhand der Abbildung 4B.5 sind typische nicht schriftbasierte Deklinationsfehler beim Adjektiv zu sehen. Lernende mit Tigrinya als Erstschriftsprache müssen die Deklination der Adjektive und

Wie an den Beispielen deutlich wurde, kann es für unterrichtende Personen hilfreich sein, mehr über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Erstschriftsprachen der Lernenden und der Zweitsprache zu wissen, damit Lernende bei solchen und anderen Schwierigkeiten optimal unterstützt und gefördert werden können. Leider sind bis bisher weder Unterrichtstipps noch Unterrichtsmaterial für Lernende mit Tigrinya als L1 für die Zweitsprache Deutsch vorhanden. Nichtsdestotrotz kann es gerade für Zweitschriftlernende hilfreich sein, auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hingewiesen zu werden.

4. Zusammenfassung und Fazit

In der deutschsprachigen Schweiz wird keine Trennung zwischen Analphabeten und Zweitschriftlernenden vorgenommen. Ein solches Kurssystem ist nicht optimal, da Zweitschriftlernende auf deutlich mehr Lernerfahrung zurückgreifen können als Erstschriftlernende. In einem für sie angepassten Kurs könnten

Zweitschriftlernende ihrem Lerntempo folgen und eine raschere Lernprogression erzielen. Es ist wünschenswert, dass diesem Umstand in der deutschsprachigen Schweiz in Zukunft Rechnung getragen wird.

Fast die Hälfte aller Flüchtlinge in der Schweiz stammen aus Eritrea und viele von ihnen haben Tigrinya als Erstschriftsprache. Trotz dieser Tatsache wird die Erstschriftsprache Tigrinya weitgehend vernachlässigt, obwohl die kontrastive Analyse von zunehmender Bedeutung ist. Eine Unterrichtsfokussierung auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede erscheint deshalb sinnvoll, weil sich die beiden Schriftsysteme grundlegend voneinander unterscheiden. In diesem Zusammenhang ist nicht nur eine Einführung ins lateinische Schriftsystem am Kursanfang sinnvoll, sondern auch im Anschluss sollten stets Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Schriftsystemen thematisiert werden, damit Lernende optimal unterstützt und gefördert werden können. Bei Lernenden mit Tigrinya als Erstschriftsprache sollte ein Unterrichtsfokus besonders auf dem Schriftbild, der Syntax und gewissen Verben (z. B. *sein*, *haben*) liegen. In diesem Bereich müssten weitere empirische Untersuchungen durchgeführt werden, um tiefere Einblicke in die Schriftspracherwerbsprogression von Lernenden mit Tigrinya als L1 und generell Zweitschriftlernenden zu erhalten, damit das Kurssystem sowie die Lernbedingungen optimiert und die Praxis noch besser unterstützt werden können.

C | Transfer des kontrastiven Ansatzes in Europa – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt „EUKOAL – Aufbau eines europäischen Kooperationsnetzwerkes zur kontrastiven Alphabetisierung für Erwachsene“ (2018–2020)

Zeynep Sezgin Radandt

1. Migration und geringe Literalität in Europa

Migration und ihre sozialen Implikationen sind nicht nur auf nationaler, sondern auch auf europäischer Ebene relevant. Die hohe Anzahl der gering literalisierten Migrant*innen in europäischen Ländern stellt eine Problematik dar, die eine Palette von Maßnahmen auf europäischer Ebene erfordert. Der Zustrom von Flüchtlingen in europäische Länder in den letzten sechs Jahren aufgrund anhaltender Kriege rund um den Globus und der daraus resultierenden Flucht und Vertreibung hat diese Situation nur verschärft und den Anteil der Menschen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf in Europa erhöht. Geringe Lese- und Rechenfähigkeit der Migrant*innen und Asylbewerber*innen reicht über die Landesgrenzen hinaus. In dieser Hinsicht ist es von Vorteil, Mechanismen und Netzwerke einzurichten, um diese Herausforderung auf europäischer Ebene anzugehen.

Kontrastive Alphabetisierung gering literalisierter Migrant*innen in der Zielsprache (L2) mit Unterstützung der Erstsprache (L1) ist ein vielversprechender, obgleich nur selten umgesetzter Ansatz. Das Projekt KASA, basierend auf der Arbeit des Vorgängerprojektes ABCami der GIZ¹, setzt ein Beispiel, wie türkisch-, arabisch- und persischsprachige Migrant*innen auf ihren Weg zum Lesen- und Schreibenlernen in der deutschen Sprache durch die L1 unterstützt werden können. Das Projekt „EUKOAL“² der GIZ setzte sich ebenfalls das Ziel, das angesammelte Wissen der GIZ bezüglich kontrastiver Alphabetisierung in zwei Partnerorganisationen in Österreich und Bulgarien, dem Berufsförderungsinstitut Oberösterreich (BFI OÖ) und der Caritas Sofia, einzuführen und damit den ersten Stein zum Aufbau eines europäischen Netzwerkes zur kontrastiven Alphabetisierung für Erwachsene zu legen.

¹ GIZ: Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben gGmbH.

² EUKOAL: Aufbau eines europäischen Kooperationsnetzwerkes zur kontrastiven Alphabetisierung für Erwachsene.

1.1 Situation in Europa

Europa besteht heute aus Migrationsgesellschaften mit vielen verschiedenen Ethnien, Religionen, Kulturen und Sprachen. Bildung ist einer der zentralen Faktoren, um die soziale Teilhabe zu erhöhen und dieser vielfältigen Bevölkerung eine Perspektive für die Zukunft zu geben. Insbesondere Alphabetisierung und Grundbildung sind entscheidende Elemente, um den Menschen die uneingeschränkte Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Geringe Literalität, Armut und Ausgrenzung sind eng miteinander verbunden (vgl. Minuz et al. 2022). Menschen, die nicht in der Lage sind, in ihrer Erstsprache und in der Sprache des Aufnahmelandes zu lesen und zu schreiben, können sich nicht als Teil der Gesellschaft fühlen und haben Probleme, mit dem Alltag zurechtzukommen.

Die Kommission der Europäischen Union (EU) definiert den Mangel an grundlegenden Kenntnissen, Rechenkenntnissen und digitalen Fähigkeiten, insbesondere bei Migrant*innen und Asylbewerber*innen, und die daraus resultierende Arbeitslosigkeit und ineffiziente Arbeitsmarktpraktiken als Herausforderungen für die EU:

„Ein unannehmbar hoher Anteil der Europäer – jeder Fünfte – hat immer noch Probleme mit Lesen und Schreiben, und mehr haben schlechte Rechen- und Digitalkenntnisse. Ein erheblicher Teil der Migranten und Asylsuchenden verfügt nicht über Grundkenntnisse und verfügt über unzureichende Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes. Daher besteht ein hohes Risiko für Arbeitslosigkeit, Armut und soziale Ausgrenzung.“

(vgl. Europäischer Sozialfonds 2016)

Diese Bewertung wird durch die Studie des PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) der Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) gestützt, die auf geringe Alphabetisierungsfähigkeiten bei größeren Bevölkerungsgruppen auch in Industrieländern hinweist (vgl. Perry et al. 2019). Laut der PIAAC-Studie schneiden im Ausland geborene Erwachsene in der Alphabetisierung erheblich schlechter ab als im Inland geborene Erwachsene und „Neueinwanderer schneiden in der Regel besonders schlecht ab“ (vgl. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2016). Darüber hinaus betont der Europarat, dass gering literalisierte Migrant*innen häufig von den Bildungsprogrammen ausgeschlossen werden und dringend Zugang zu Alphabetisierung und Grundbildung erhalten müssen (vgl. Minuz et al. 2022).

1.2 Situation in EUKOAL-Projektländern

1.2.1 Österreich

Die EUKOAL-Projektländer Österreich und Bulgarien stehen vor ähnlichen Herausforderungen hinsichtlich der sprachlichen Integration von Migrant*innen und geflüchteten Menschen, wenn auch im unterschiedlichen Ausmaß.³

Laut der PIAAC-Studie 2011–2012 verfügen in Österreich 17,1% der Bevölkerung zwischen 16–65 Jahren oder etwa eine Million Menschen über Lesekompetenzen auf Lesekompetenzstufe 1 oder weniger. Das heißt, sie verstehen den Basiswortschatz nur in kurzen Texten und sind nicht in der Lage, längere Texte zu verstehen, einfache Schlussfolgerungen zu ziehen oder ablenkende Informationen zu erkennen (vgl. Statistik Austria 2013). Im Rahmen der PIAAC Studie werden für die Lesekompetenzen sechs Stufen definiert. Diese sind die Kompetenzstufen 1–5 und die Kompetenzstufe unter 1. Die Kompetenzstufe unter 1 entspricht etwa dem deutschen Alpha Level 3.

In diesen Prozentsätzen sind Personen mit Deutsch als L1 sowie Migrant*innen enthalten. Jedoch hat Migration unter anderem einen signifikanten Einfluss auf das Risiko geringer Lesekompetenzen (vgl. Statistik Austria 2017).

Die Entwicklung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsprogrammen für Menschen mit Deutsch als L1 oder L2 begann in den 1980er und 1990er Jahren als ein Bottom-Up-Prozess, auf Initiative von Einzelpersonen oder Institutionen wie Volkshochschulen, die Netzwerke aufbauten und Mechanismen für öffentliche Finanzierung etablierten (vgl. Kastner 2016).

Die Bundesrepublik und die Bundesländer in Österreich finanzieren seit 2012 Programme für Alphabetisierung und Grundbildung im Rahmen der „Initiative Erwachsenenbildung“, mit der auch Menschen mit Migrationshintergrund mit geringer Basisbildung unterstützt werden. Der aktuelle Zeitraum für diese Finanzierung war 2018–2021.

Mit der Ankunft einer großen Anzahl von Asylbewerber*innen in den Jahren 2015 (88.340) und 2016 (42.285) (vgl. migration info & grafik 2020a), darunter eine beträchtliche Anzahl von gering literarisierten Menschen, stieg das Bewusstsein für die Bedürfnisse nach Alphabetisierungskursen. Spezielle Kurse für diese Zielgruppe wurden von einigen Bundesländern finanziert, z. B. Oberösterreich, teilweise mit Kofinanzierung von der Bundesrepublik. Das Integrationsgesetz von 2017 verpflichtete auch geflüchtete Menschen, bei Bedarf

³ Im Jahr 2019 gab es in Österreich 12.886, in Bulgarien 2.152 Asylanträge (vgl. migration info & grafik 2020b).

Deutschkenntnisse in Integrations- und Alphabetisierungskursen zu erwerben, während der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) ab 2016 die Organisation dieser Kurse mit dem Namen „Startpaket Deutsch & Integration“ übernahm. Die Kurse im Rahmen des Startpakets führen ÖIF-zertifizierte Institutionen durch, darunter auch die EUKOAL-Partnerorganisation BFI OÖ⁴. Ab 2021 werden die Abwicklung der Deutschkurse für geflüchtete Menschen und Migrant*innen und andere anspruchsberechtigte Personen durch den ÖIF übernommen und „einheitliche Rahmenbedingungen und Prozesse erarbeitet“ (vgl. Österreichischer Integrationsfonds 2020). Damit werden im Rahmen vom Startpaket Deutsch & Integration Deutschkurse bis zum Niveau C1 für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte und bis zum Niveau A1 für Asylwerber*innen mit hoher Anerkennungswahrscheinlichkeit angeboten (vgl. erwachsenenbildung.at [o. J.]).

1.2.2 Bulgarien

Erwachsenenanalphabetismus ist in der bulgarischen Bevölkerung statistisch niedrig. Die aktuellsten Statistiken bezüglich der gering literalisierten Menschen in Bulgarien stammen aus dem Jahre 2011 und basieren auf Selbsteinschätzung. Dementsprechend beträgt der Anteil der gering literalisierten Menschen an der Bevölkerung ab 9 Jahren 1,7%. Der Anteil der gering literalisierten Menschen unter denjenigen, die sich als Bulgar*innen identifiziert haben, beträgt 0,5%, unter der türkischen Minderheit 5,2% und unter der Roma-Bevölkerung 14,5% (vgl. National Statistical Institute of the Republic of Bulgaria 2011).

Der Zustrom von Flüchtlingen infolge anhaltender Kriege und Vertreibungen ist für Bulgarien ein relativ neues Phänomen und hat die Zahl der gering literalisierten Menschen erhöht. Nichtsdestotrotz ist die Zahl der geflüchteten Menschen, die sprachlich integriert werden sollten, viel weniger im Vergleich zum anderen Projektpartnerland Österreich. Da die meisten geflüchteten Menschen in Bulgarien entweder ein niedriges Bildungsniveau haben oder nicht in der Lage sind, in ihrer eigenen Sprache zu lesen und zu schreiben, ist es dennoch erforderlich, dieses Problem anzugehen.⁵ Arabisch ist die häufigste Erstsprache in Bulgarien innerhalb der geflüchteten Menschen, gefolgt von Persisch (vgl. State Agency for Refugees with the Council of Ministers [o. J.]).

Bildung in Bulgarien wird vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft (MES) koordiniert. Das MES hat 2014 die Nationale Strategie für lebenslanges Lernen (2014–2020) verabschiedet, die den strategischen Ansatz des bulgarischen Staates in Bezug auf allgemeine und berufliche Bildung definiert. Diese nationale Strategie

⁴ BFI OÖ: Berufsförderungsinstitut Oberösterreich.

⁵ Persönliches Gespräch mit Frau Radoslava Zagorova von der Caritas Sofia (16.01.2020).

gie wird mit einem Gesamtansatz konzipiert, der von der Vorschulerziehung über die berufliche Bildung bis hin zum informellen Lernen reicht. Die Alphabetisierung von Erwachsenen ist auch ein wesentlicher Bestandteil dieses umfassenden Ansatzes, wobei der Schwerpunkt auf der Gewährleistung des Zugangs zum Arbeitsmarkt liegt (vgl. Lifelong Learning 2014).

Darüber hinaus werden Maßnahmen ergriffen, um die Lese- und Schreibfähigkeiten von Erwachsenen zu verbessern, wie beispielsweise das vom Europäischen Sozialfonds unterstützte Programm „New Chance for Success“ des MES. Das New Chance Projekt zielt darauf ab, gering literalisierte Menschen in Bulgarien über 16 Jahren zu erreichen und ihnen die Teilnahme am Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Das Programm deckt verschiedene Themen im Zusammenhang mit der Grundbildung ab und besteht aus 600 Kurseinheiten für Alphabetisierung für Menschen ohne Grundschulbildung und 360 Kurseinheiten für Personen, die die Sekundarschule abgeschlossen haben (vgl. Europäischer Sozialfonds 2016). Während der sieben Jahre dieses Programms wurden 25.000 Menschen erreicht. Dieses Programm hatte ausschließlich bulgarische Erwachsene als Zielgruppe, während das neue Programm „Science and Education for Smart Growth“ auch Asylsuchende und geflüchtete Menschen unterstützen wird. Dieses neue Programm wird auch Alphabetisierung und Grundbildung abdecken.⁶

2. Projekt EUKOAL

2.1 Ziele

Das Projekt EUKOAL wurde mit dem Ziel ins Leben gerufen, ein transnationales Netzwerk für den Austausch von Erfahrungen, Methoden und Ideen in Bezug auf die kontrastive Alphabetisierung für Erwachsene in Europa aufzubauen, das auf der Verbreitung des gesammelten Wissens der koordinierenden Organisation GIZ basiert. Die konkrete Plattform für ein solches transnationales Netzwerk ist die EUKOAL-Webseite (<https://eukoal.giz.berlin>), die über das Projektende hinaus als Kooperationsplattform dienen sollte. EUKOAL wurde daher als erster Schritt zur Intensivierung einer solchen Zusammenarbeit auf europäischer Ebene sowie als Grundlage für künftige intellektuelle Ergebnisse wie Unterrichtsmaterialien angesehen. Die Ergebnisse des abgeschlossenen Projektes sind weitaus übergreifender als die ursprünglichen Ziele. Am Ende seiner zweijährigen Projektlaufzeit gelang es dem Projekt EUKOAL nicht nur ein Kooperationsnetzwerk auf europäischer Ebene durch zahlreiche Kontakte, die Projektwebsite, die transnationalen Projekttreffen (TPM – Transnational Project Meeting), die Ausbildungs-

⁶ Persönliches Gespräch mit Frau Evgenia Kostadinova vom MES (16.01.2020).

Unterrichts- und Lernaktivitäten (LTTA – Learning, Teaching and Training Activities) in den Projektpartnerländern sowie die Abschlusskonferenz zu initiieren, sondern auch intellektuelle Outputs in die Wege zu leiten.

2.2 Vorgehen



Abb. 4IC.1: TPM Berlin (06.12.2018)

Die Hauptprojektaktivitäten des Projektes EUKOAL waren die TPMs sowie die LTTAs. Die Projektpartnerorganisationen kamen während der TPMs zusammen, um sich über die Situation der Alphabetisierung in den Partnerländern und -organisationen zu informieren und das Projekt organisatorisch und strategisch zu planen. Die LTTAs ermöglichten die Unterstützung der Projektpartner*innen mit Workshops zur kontrastiven Alphabetisierung und Hospitationen, um diese Inputs in realen Lehr- und Lernsituationen zu beobachten.

Das Projekt EUKOAL basiert auf der Idee, kontrastive Alphabetisierung als innovativen Ansatz an EUKOAL-Partnerorganisationen einzuführen. In diesem Zusammenhang war die aktive Einbeziehung der Partnerorganisationen und Projektteilnehmer*innen in den Projektprozess von Anfang an von entscheidender Bedeutung. Beim ersten Auftakt-TPM in Berlin wurde daher entschieden, dass eine der besten Möglichkeiten zur nachhaltigen Weitergabe der Projektidee an die Partner*innen darin besteht, sie in die Entwicklung kontrastiver Lernmaterialien einzubeziehen.

Da der kontrastive Ansatz die Einbeziehung der LI der Lernenden bedeutet, wurden für jede Partnerorganisation Sprachenpaare festgelegt. Diese Entscheidung basierte auf den häufigsten Erstsprachen innerhalb der migrantischen und geflüchteten Bevölkerung in den Projektländern. Dementsprechend begann das BFI OÖ

mit der Entwicklung von kontrastiven deutsch-persischen und die Caritas Sofia von bulgarisch-arabischen Lernmaterialien.



Abb. 4IC.2: LTTA Linz (25.06.2019)

Darüber hinaus unterstützte das KASA-Team die EUKOAL-Partner*innen während der LTTAs mit zahlreichen Workshops, die ihnen das Thema „kontrastive Alphabetisierung“ näher brachten und sie für das Thema sensibilisierten. Folgende Workshops wurden durch die koordinierende Organisation GIZ während der LTTAs in Berlin und Linz organisiert und/oder angeboten:

- Phonem-Graphem-Korrespondenz (Özcan Kalkan, GIZ)
- Kontrastive Lernmaterialien des Projektes KASA (Tuğba Bektaş & Mary Matta, GIZ)
- Lernstandserhebungsinstrumente (Nadine Al-Khafagi, Tuğba Bektaş & Anar Imanov, GIZ)
- Erfolgsfaktoren in Alphabetisierungskursen (Luc Join-Lambert, GIZ)
- Yalla yalla! Arabischstunde für Anfänger*innen (Abed all Gaffar Mohamed, GIZ)
- Chancen und Grenzen der kontrastiven Alphabetisierung (Clemens Seyfried, Pädagogische Hochschule Linz)
- Videosequenzen aus den ABCami-Alphabetisierungskursen (Moritz Sahlander, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)

Ursprünglich geplant als Präsenzveranstaltung in Sofia im März 2020, fand die letzte LTTA des Projektes EUKOAL coronabedingt online am 29.06.2020 per

Onlineplattform *Jitsi* statt und widmete sich der Sprachlernmethode der Caritas Sofia sowie den Besonderheiten der bulgarischen Sprache und deren Kontrast zur arabischen Sprache. Damit wurde ein wichtiger Beitrag zur Projektnachhaltigkeit geleistet, indem Bulgarisch-Arabisch als kontrastives Sprachenpaar durch die EUKOAL-Partnerorganisation Caritas Sofia angenommen und weiterverfolgt wird. Dieser vertiefte Blick in die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Bulgarisch und Arabisch ermöglichte es den LTTA-Teilnehmenden, die Möglichkeiten des Weiteretablierens des kontrastiven Ansatzes bei der Caritas Sofia für das Sprachenpaar Bulgarisch-Arabisch in Betracht zu ziehen.



Abb. 4IC.3: *Hospitation in der Griechisch-Orthodoxen Kirche (27.03.2019) in Berlin*

Darüber hinaus hatten die EUKOAL Partner*innen die Chance, die erworbenen theoretischen Inputs aus den Workshops in den kontrastiven und regulären Alphabetisierungskursen zu beobachten. In dieser Hinsicht wurden während der LTTA in Berlin zwei kontrastive Alphabetisierungskurse vom Projekt KASA und zwei reguläre BAMF-Integrationskurse mit Alphabetisierung (Alpha Level 2 und fortgeschritten) hospitiert, um auch den Unterschied zwischen den Kursen, die mit und ohne den kontrastiven Ansatz unterrichtet werden, beobachten zu können. Nach den Hospitationen in den kontrastiven KASA-Kursen haben die Partner*innen sehr positive Rückmeldungen über den kontrastiven Ansatz gegeben:

„Ich war ziemlich überrascht, wie reibungslos die Implementierung der Kontrastmethode in der Praxis funktioniert. Ich habe viel mehr Disharmonie erwartet.“

(DaF/DaZ-Trainer beim BFI OÖ, 45 Jahre)

*„Die kontrastive Alphabetisierung basiert auf der Muttersprache und bringt wie die Mutter Frieden, Gemütlichkeit und Selbstvertrauen.“
(Bildungskoordinatorin und Sprachlehrerin bei der Abteilung für Migration und Integration der Caritas Sofia, 44 Jahre)*

Die letzte Veranstaltung in der Reihe von Aktivitäten, die im Projekt EUKOAL vorgesehen waren, war die Abschlusskonferenz. Ursprünglich als persönliche Veranstaltung in Berlin geplant, musste die EUKOAL-Abschlusskonferenz aufgrund der Coronapandemie online stattfinden. Es ist jedoch zu beachten, dass die Online-Implementierung der Projektabschlusskonferenz zur Vielfalt der Teilnehmerprofile beitrug, da die Teilnahme an Onlineveranstaltungen mit weniger Zeitaufwand und finanziellen Kosten verbunden ist. Dementsprechend waren auf der EUKOAL-Abschlusskonferenz zusätzlich zu den EUKOAL-Partner*innen Gäste aus den Universitäten Basel, Baskenland, Jena, Jyväskylä, Wien und der Pädagogischen Hochschule Linz, der Nationalen Agentur beim BIBB⁷, UNHCR⁸ Bulgarien und Arcobaleno in Linz.

Das Hauptziel der EUKOAL-Abschlusskonferenz war es, die Projektergebnisse einem breiten Fachpublikum vorzustellen und zu verbreiten. Darüber hinaus bestand die Aussicht, weitere Kooperationsmöglichkeiten im Bereich kontrastiver Alphabetisierung nachzugehen. In diesem Sinne übernahm die Caritas Sofia hier die Führung, um Perspektiven für die Nachhaltigkeit des Projektes zu eröffnen, und präsentierte Bulgarisch-Arabisch als zukünftiges Sprachenpaar zur Entwicklung weiterer kontrastiver Unterrichtsmaterialien.

2.3 Ergebnisse

Das Projekt EUKOAL hat während der zweijährigen Projektlaufzeit seine ursprünglichen Ziele erreicht und übertroffen. Damit gelang es dem Projekt nicht nur, den kontrastiven Ansatz den Partnerorganisationen näher zu bringen und die Projekt-Webseite ins Leben zu rufen, sondern auch kontrastive Lernmaterialien durch die Partnerorganisationen in Deutsch-Persisch (BFI OÖ) und Bulgarisch-Arabisch (Caritas Sofia) erstellen zu lassen. Als Ergebnis dieser Bemühungen gelang es dem BFI OÖ und der Caritas Sofia, anhand der Beispiele des Projektes KASA ihre eigenen Anlauttabellen und Listen für Redemittel in der L1 der Lernenden zu entwickeln. Zudem startete die Caritas Sofia einen kontrastiven Alphabetisierungskurs in Bulgarisch-Arabisch. Zu guter Letzt hat das Projekt EUKOAL durch die gut besuchte Onlineabschlusskonferenz viele Multiplikator*innen erreichen und damit zur Nachhaltigkeit der Projektergebnisse beitragen können.

⁷ BIBB: Bundesinstitut für Berufsbildung.

⁸ UNHCR: United Nations High Commissioner for Refugees (dt. Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen).

2.3.1 Kontrastive Lernmaterialien

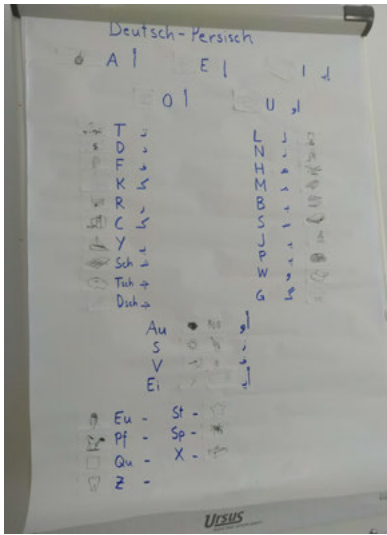


Abb. 41C.4: Anlauttabelle
Deutsch-Persisch – BFI OÖ

der Anwendung des kontrastiven Ansatzes unterstützen können. Folglich wurden durch das BFI OÖ die deutsch-persische und durch die Caritas Sofia die bulgarisch-arabische Anlauttabellen entwickelt.



Abb. 41C.5: Anlauttabelle
Bulgarisch-Arabisch, Caritas Sofia (links);
Anlauttabelle-Variationen, Caritas Sofia
(rechts)

stellt, nach dem Beispiel des Projektes KASA. Dementsprechend hat das BFI OÖ eine Liste der Redemittel auf Deutsch-Persisch und Caritas Sofia auf Bulgarisch-Arabisch erstellt. Wie bei der Anlauttabelle hat die Caritas Sofia auch die Liste der Redemittel um die englische Sprache ergänzt.

Beim ersten TPM in Berlin wurde gemeinsam mit den Projektpartner*innen entschieden, dass die Projektpartner*innen aktiv an der Erstellung von kontrastiven Lernmaterialien arbeiten werden, um eine erfolgreiche und nachhaltige Weitergabe des kontrastiven Ansatzes an die Partnerorganisationen ermöglichen zu können. Diesbezüglich wurden zuerst Sprachenpaare für die Partnerorganisationen je nach politischer und demographischer Lage in den Partnerländern festgelegt. Diese waren Deutsch-Persisch für das BFI OÖ und Bulgarisch-Arabisch für die Caritas Sofia. Als Ausgangspunkte für die Materialentwicklung wurden Anlauttabellen und Listen für Redemittel in der L1 der Lernenden ausgewählt, die die Lehrkräfte bei

Darüber hinaus ergänzte die Caritas Sofia das Beispiel der koordinierenden Organisation GIZ und entwickelte drei Variationen der Anlauttabelle. Diese sind die Anlauttabellen mit Wörtern im Bulgarischen, mit Bildern und Wörtern und eine Anlauttabelle mit der Möglichkeit, andere Sprachen mit einzubeziehen.

Die Partnerorganisationen haben auch Redemittel in der L1 der Lernenden erst-



Abb. 41C.6:
Redemittel, BFI
OÖ und Caritas
Sofia

Die durch die Partnerorganisationen erstellten Listen der Redemittel sind jedoch kürzer als die Liste, welche durch das Projekt KASA erstellt wurde, und umfassen nur die ersten vier Kategorien, nämlich „Begrüßung und Verabschiedung“, „Nach dem Befinden fragen“, „Loben“ und „Sich bedanken“. Dazu hat die Caritas Sofia „Sich vorstellen“ und „Fragewörter“ in die Liste aufgenommen. Die Partnerorganisationen können allerdings anhand des Beispiels vom Projekt KASA die Liste immer wieder ergänzen.

2.3.2 Kontrastiver Alphabetisierungskurs in der Caritas Sofia

Die Caritas Sofia startete Ende 2019 einen kontrastiven Alphabetisierungskurs in Bulgarisch-Arabisch. Die koordinierende Institution GIZ unterstützte die Caritas Sofia in diesem Bestreben in Bezug auf Know-how hinsichtlich des Aufbaus eines kontrastiven Alphabetisierungsunterrichts sowie kontrastiver Lernmaterialien. Die durch die Caritas Sofia entwickelten Anlauttabellen sowie Redemittel und die Materialien vom Projekt KASA, die unter abc.giz.berlin frei zum Download zur Verfügung stehen, kamen in diesem Kurs unter anderem zum Einsatz. Dieser kontrastive Alphabetisierungskurs musste im Frühjahr 2020 coronabedingt eingestellt werden, aber die Rückmeldungen der Teilnehmenden dieses Kurses sind so vielversprechend, dass die Caritas Sofia weitere Angebote mit dem kontrastiven Ansatz plant.

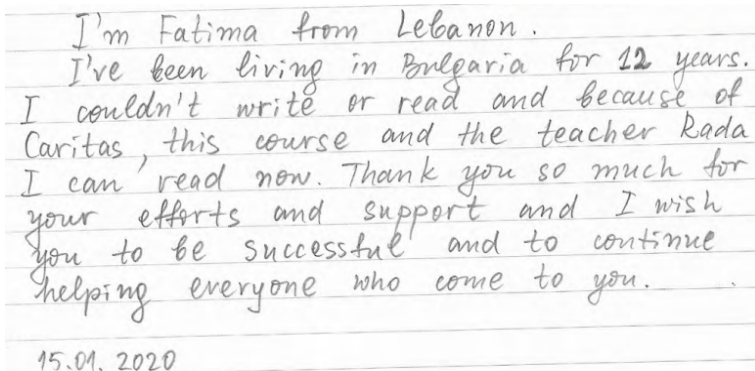


Abb. 41C.7: Feedback einer Lernerin

Darüber hinaus begann Caritas Sofia, den kontrastiven Ansatz in die regulären Sprachkurse der Institution zu integrieren. Zudem hat die EUKOAL-Partnerorganisation basierend auf dem gesammelten Wissen durch das Projekt EUKOAL ein neues Projekt bei der Stadtverwaltung in Sofia beantragt. Dieses Projekt war bis Mai 2021 bewilligt mit Chancen auf Verlängerung. Das Ziel dieses Projektes war die Entwicklung interaktiver digitaler Lernmaterialien für die Alphabetisierung gering literalisierter Menschen in Bulgarien. Diese Materialien wurden basierend auf dem kontrastiven Ansatz zum Selbstlernen entwickelt und die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben thematisieren. Als erster Schritt war die Entwicklung einer bulgarisch-persischen Anlauftabelle vorgesehen. Für dieses Projekt wurden die kontrastiven Lernmaterialien durch das Projekt KASA wieder als Beispiel dienen. Weitere kontrastive Lernmaterialien werden durch die Caritas Sofia erstellt.

2.3.3 Projektwebsite: eukoal.giz.berlin



Abb. 4IC.8: Die EUKOAL-Projektwebsite

Die Entwicklung einer Projektwebsite war eines der wichtigsten Projektergebnisse von EUKOAL. Zu diesem Zweck wurde die Projektwebseite <https://eukoal.giz.berlin> im Januar 2020 ins Leben gerufen und zielt darauf ab, als Austauschplattform für kontrastive Alphabetisierung auf der europäischen Ebene zu dienen.

Die Website enthält Informationen zu den Zielen des Projektes EUKOAL und der kontrastiven Alphabetisierung sowie zu den Projektergebnissen. Darüber hinaus werden aktuelle Entwicklungen in Bezug auf das Projekt und die kontrastive Alphabetisierung in kurzen Berichten dargestellt. Zudem ist das bisher etablierte kontrastive Alphabetisierungsnetzwerk in Europa auf einer Europakarte präsentiert. Dieses Netzwerk wird erweitert und neue Organisationen, die an einer Zusammenarbeit oder am Informationsaustausch in diesem Bereich interessiert sind, werden in das Netzwerk aufgenommen.

3. Wirkung

Die Wirkung des Projektes EUKOAL kann im Hinblick auf kurzfristige und langfristige Konsequenzen analysiert werden. Die kurzfristigen Auswirkungen können in Bezug auf den Effekt des Projektes auf die Projektteilnehmer*innen, Partnerorganisationen und die Lernenden des kontrastiven Alphabetisierungskurses der Caritas Sofia betrachtet werden. Die langfristigen Auswirkungen demgegenüber

können im Hinblick auf die Verringerung der Zahl der gering literalisierten Migrant*innen und geflüchteten Menschen in den Projektländern angegangen werden. Die Projektteilnehmer*innen vom BFI OÖ und von der Caritas Sofia zeigten von ihrer ersten Begegnung mit dem kontrastiven Ansatz an ein hohes Maß an Interesse und Begeisterung. Die ersten Anzeichen dafür wurden während der Anstoß-TPM in Berlin beobachtet. In ihren Aussagen nach dem ersten Treffen betonten die Teilnehmer*innen, dass sie sich unterstützt und inspiriert fühlten. Die intensive theoretische und praktische Einführung in den kontrastiven Alphabetisierungsansatz haben die Projektteilnehmer*innen bei der LTTA in Berlin erlebt. Sie nahmen aktiv an Workshops und Hospitationen teil, in denen sie selbst analysieren konnten, wie der kontrastive Ansatz in der Praxis funktioniert und mit den Lernenden in Resonanz tritt. Ihre Aussagen nach den Workshops und Hospitationen bei der LTTA Berlin zeigten die Auswirkungen, die sie erlebt haben:

„Die Verwendung kontrastiver Elemente hat große psychologische und emotionale Einflüsse auf den Sprachunterricht.“

(Bildungskordinatorin und Sprachlehrerin bei der Abteilung für Migration und Integration Abteilung der Caritas Sofia, 44 Jahre)

„EUKOAL respektiert die Freiheit im Sprachunterricht.“

(Sprachlehrer bei der Caritas Sofia, 45 Jahre)

„Die kontrastive Methode ist sehr wichtig für die Erklärung von Aufgaben und Übungen. Sie schätzt die Muttersprache als Ressource der Teilnehmer und hilft Ihnen als Lehrer, dass Ihr Unterricht viel reibungsloser verläuft.“

(DaF/DaZ-Trainer beim BFI OÖ, 45 Jahre)

Das Projekt EUKOAL hatte auch Auswirkungen auf die Partnerorganisationen. Sowohl das BFI OÖ als auch die Caritas Sofia sind unter anderem Bildungseinrichtungen und der kontrastive Ansatz wurden in ihre Abteilungen für Sprachunterricht eingeführt. Im Rahmen des Projektes EUKOAL hat das BFI OÖ einen Alphabetisierungskurs in Deutsch-Dari durchgeführt. Dieser Kurs fand mit den darisprachigen Teilnehmenden aus unterschiedlichen Kursen im BFI OÖ statt, um beobachten zu können, wie der kontrastive Ansatz bei den Teilnehmenden ankommt. Darüber hinaus hat die Caritas Sofia einen kontrastiven Alphabetisierungskurs in Bulgarisch-Arabisch gestartet. Die Caritas Sofia hat auch den kontrastiven Ansatz in seinen Methodenpool integriert und verwendet kontrastive Elemente im regulären Sprachunterricht. Zu guter Letzt hat die Caritas Sofia über EUKOAL hinaus ein neues Projekt gestartet, bei dem kontrastive Elemente beim interaktiven digitalen Angeboten verwendet werden.

Die Hauptidee und Absicht hinter dem Projekt EUKOAL ist es, L2-Alphabetisierungslerner*innen in den Partnerländern und in Europa in diesem herausfordernden Prozess zu unterstützen. Von daher ist die Auswirkung des Projektes EUKOAL auf die Lernenden tatsächlich die vorrangig gewünschte Auswirkung. Die Teilnehmenden des kontrastiven Alphabetisierungskurses in Bulgarisch-Arabisch bei der Caritas Sofia haben sehr positive Rückmeldungen bezüglich des kontrastiven Ansatzes gegeben. Daher wurde die gewünschte Wirkung des Projektes auch in Bezug auf die Lernenden erreicht.

*„Im kontrastiven Alphabetisierungskurs erlaube ich den Teilnehmer*innen die Richtung ihres eigenen Lernens zu bestimmen und konzentriere mich darauf, was sie lernen wollen und müssen. Dies bindet die Lernenden und trägt zum Lernprozess bei, anstatt diesen einzuschränken – zur Vermittlung von Wissen in einer Einbahnstraße von der Lehrkraft zu den Lernenden.“*

(Bildungskordinatorin und Sprachlehrerin bei der Abteilung für Migration und Integration der Caritas Sofia, 44 Jahre)

Die gewünschte langfristige Auswirkung des Projektes EUKOAL ist es, dass die arabisch- und persischsprachigen Migrant*innen und geflüchteten Menschen in den Partnerländern, aber auch in Europa allgemein von dem kontrastiven Ansatz profitieren und dadurch die Zahl der gering literalisierten Menschen innerhalb dieser Gruppen verringert werden kann. Dies ist möglich durch die Wertschätzung und Akzeptanz der kontrastiven Alphabetisierung als alternativer, innovativer und unterstützender Ansatz für L2-Alphabetisierungslerner*innen. Die Einführung des kontrastiven Ansatzes in die EUKOAL-Partnerorganisationen und seine aktive Umsetzung in der Caritas Sofia hat bereits zur Erreichung dieser Wirkung beigetragen.

„Sicher ist es ein innovativer und erfolgreicher Ansatz für den Sprachunterricht. Es wird für Menschen nützlich sein, die in letzter Zeit in unserem Land waren und auch für andere, die vor langer Zeit gekommen sind, von denen einige verstehen, aber nicht schreiben können.“

(Bildungskordinatorin und Sprachlehrerin bei der Abteilung für Migration und Integration der Caritas Sofia, 44 Jahre)

Darüber hinaus hat die Verbreitung der Projektergebnisse an andere relevante Akteur*innen sowie an eine Vielzahl europäischer Universitäten, Zivilgesellschaft und Bildungseinrichtungen durch die Projektabschlusskonferenz dazu beigetragen, die Auswirkungen des Projektes EUKOAL auf regionaler und europäischer Ebene zu verstärken. Das Projekt EUKOAL eröffnete Möglichkeiten, kontrastive Alphabetisierung als alternativen Ansatz in den Partnerorganisationen zu etablieren und zu unterstützen. Die Projektwebseite wird weiterhin als Austauschplatt-

form fungieren, um diese Möglichkeiten weiterzuverfolgen und auf europäischer Ebene weiter zu verbreiten.

Literaturverzeichnis

- Abrahamsson, Niclas (2013). „Developmental sequences“. In: *The Routledge encyclopedia of second language acquisition*. Herausgegeben von Peter Jake Robinson. New York, NY: Routledge, 173–177.
- Addis Ababa University (2019). *Overview | College of Humanities, Language studies, Journalism & Communication*. URL: <http://www.aau.edu.et/chls/academics/department-of-tigrigna-language-literature-and-folklore/overview/> (besucht am 23. 06. 2021).
- Ahmad, Ferhan Shahab (1996). *Kontrastive Linguistik Deutsch-Arabisch: Zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Groos.
- Albert, Ruth, Anne Heyn, Christiane Rokitzki und Frauke Teepker (2012). *Alpha-mar Methodenhandbuch*. Berlin: Langenscheidt.
- (2015). *Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch: Lehrmethoden auf dem Prüfstand*. Marburg: Tectum.
- Alexeeva, Svetlana und Aleksandra Dobrego (2021). „Letter processing in Russian: Does orthography matter?“. In: *Acta Psychologica* 218, 103–355. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691821001050>.
- Alizadeh Lemjiri, Sedigheh, Tuğba Bektaş, Britta Marschke und Mary Matta (2019). *Mit Persisch Deutsch lernen. Kurs und Arbeitsbuch*. Berlin: Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben gGmbH.
- Andresen, Helga (2016). „Sprachbewusstheit – Sprachreflexion – Sprachkritik – Sprachpraxis – Sprachspiel: Didaktische Perspektiven auf die Auseinandersetzung von Kindern mit tradierten sprachlichen Formen“. In: *Linguistik Online* 79.5, 139–148.
- Al-Ani, Salman H (1970). *Arabic Phonology: An Acoustical and Physiological Investigation*. Niederlande: De Gruyter Mouton.
- Antonovsky, Aaron (1997). „Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit“. In: *Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*. Band 36. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Artieda, Gemma (2017). „The role of L1 literacy and reading habits on the L2 achievement of adult learners of English as a foreign language“. In: *System* 66, 168–176.
- Asfaha, Yonas Mesfun, Abraham Belay und Sirpa Eskelä-Haapanen (2017). *Educational reflections from Eritrea Learning for All: Eritrea-Finland collabora-*

- tion project in higher education (2015–2017). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Asfaha, Yonas Mesfun, Jeanne Kurvers und Sjaak Kroon (2008). „Literacy and script attitudes in multilingual Eritrea“. In: *Journal of Sociolinguistics* 12, 223–240.
- (2009). „Grain size in script and teaching: Literacy acquisition in Ge’ez and Latin“. In: *Applied Psycholinguistics* 30, 709–724.
- Ausubel, David (2021). *Meaningful Learning Model*. URL: <https://www.jackhasard.org/mos/2.10.html> (besucht am 21. 02. 2021).
- Balcom, Patricia und Paula Bouffard (2015). „The effect of Input Flooding and Explicit Instruction on Learning Adverb Placement in L3 French“. In: *Canadian Journal of Applied Linguistics* 18.2, 1–27.
- Bandura, Albert (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bayram, Fatih (2020). *Studies in Turkish as a Heritage Language*. John Benjamins. URL: <https://www.jbe-platform.com/content/books/9789027260505>.
- Bektaş, Tuğba, Britta Marschke und Mary Matta (2019a). *Mit Arabisch Deutsch lernen. Kurs- und Arbeitsbuch*. Berlin: Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben gGmbH.
- (2019b). *Mit Türkisch Deutsch lernen. Kurs- und Arbeitsbuch*. Berlin: Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben gGmbH.
- (2021). *Mit Türkisch Deutsch lernen. Deutsch-Türkisch Lehrkommentare*. Berlin: unveröffentlichtes Manuskript.
- Bereketeab, Redie (2010). „The Politics of Language in Eritrea: Equality of Languages Vs. Bilingual Official Language Policy“. In: *African and Asian Studies* 9, 149–190.
- Berthele, Raphael und Amelia Lambelet (2018). *Heritage and school language literacy development in migrant children: Interdependence or independence? Second language acquisition*. Bristol, UK; Blue Ridge Summit, Pa.: Multilingual Matters.
- Beywl, Wolfgang und Philipp Schmid (2014). „Kriterien guten Unterrichts. Lehren als Profession“. In: *Weiterbildung* 6, 10–14.
- Bhide, Adeete, Soniya Gadgil, Courtney Zelinsky und Charles Perfetti (2014). „Does reading in an alphasyllabary affect phonemic awareness? Inherent schwa effects in Marathi-English bilinguals“. In: *Writing Systems Research* 6, 73–93.
- Biebighäuser, Katrin und Diana Feick (2020). *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bigelow, Martha und Robin Lovrien Schwarz (2010). *Adult English Language Learners with Limited Literacy*. Washington D.C.: o. V.

-
- Böddeker, Judith (2018). *Der Einsatz von Vokabellernstrategien in Alphabetisierungskursen*. Marburg: Tectum.
- Bright, William (2000). „A Matter of Typology: Alphasyllabaries and Abugidas“. In: *Studies in the Linguistic Sciences* 30.1, 63–71.
- Brügelmann, Hans (2013). *Kinder auf dem Weg zur Schrift: eine Fibel für Lehrer und Laien*. Band 9. Auflage. Lengwill: Libelle-Verlag.
- Brünken, Roland und Detlev Leutner (2001). „Aufmerksamkeitsverteilung oder Aufmerksamkeitsfokussierung? Empirische Ergebnisse zur Split-Attention-Hypothese, beim Lernen mit Multimedia“. In: *Unterrichtswissenschaften* 29, 357–366. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7720/pdf/UnterWiss_2001_4_Bruenken_Leutner_Aufmerksamkeitsverteilung.pdf (besucht am 28.02.2021).
- Brysbaert, Marc, Paweł Mandera und Emmanuel Keuleers (2018). „The Word Frequency Effect in Word Processing: An Updated Review“. In: 27.1, 45–50.
- Buddeberg, Klaus und Anke Grotlüschen (2020). „Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen“. In: *Leo 2018. Leben mit geringer Literalität*. Herausgegeben von Klaus Buddeberg und Anke Grotlüschen. Bielefeld: wbv.
- Bulgarian Helsinki Committee (2021). *Statistics. Bulgaria*. URL: <https://asylumi.neurope.org/reports/country/bulgaria/statistics/> (besucht am 08.07.2021).
- Bulut, Necle und Alexis Feldmeier (2013). „Lernabenteuer Sprachbewusstheit und Sprachvergleich“. In: *Alphabetisierung für Erwachsene*. Herausgegeben von Diana Feick, Anja Pietzuch und Karen Schramm. München: Klett-Langenscheidt, 123–141.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018). *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs für Zweitschriftlernende (Zweitschriftlererkurs)*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzept-zweitschriftlernende.pdf?__blob=publicationFile (besucht am 23.06.2021).
- (2021a). *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik*. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2021-1-hj-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.html?nn=284810 (besucht am 13.03.2022).
- (2021b). *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2020*. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2020-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.html?nn=284810 (besucht am 08.07.2021).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). *Ergebnisse der vom BMBF im Rahmen der AlphaDekade geförderten Projekte für das Jahr 2019*.

URL: https://www.alphadekade.de/files/Monitoringbericht%20Projektergebnisse_2019.pdf (besucht am 28. 02. 2021).

Buschfeld, Sarah und Christiane Schöneberger (2010). „Kontrastive Alphabetisierung am Beispiel Deutsch-Arabisch“. In: *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*. Herausgegeben von Heike Roll und Karen Schramm. Duisburg: Gilles & Francke, 61–73.

Caroni, Martina, Nicole Schreiber, Christa Preisig und Margarite Zoetewij, Herausgeber (2014). *Migrationsrecht*. 3. Auflage. Stämpfli juristische Lehrbücher. Bern: Stämpfli Verlag.

Castles, Anne, Kathleen Rastle und Kate Nation (2018). „Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert“. In: *Psychological Science in the Public Interest* 19.1, 5–51.

Cheung, Him und Lisa Ng (2003). „Chinese reading development in some major Chinese societies: An introduction“. In: *Reading Development in Chinese Children*. Herausgegeben von Catherine McBride-Chang und Hsuan-Chih Chen. Westport, Connecticut: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group, 3–17.

Claasen, Harald, Jürgen M. Meisel und Manfred Pienemann (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

Cloppenburg, Laura, Christin Feistel, Franziska Förster, Magdalena Kunert, Dorothea Reeps, Maike Saueremann, Dorothea Spaniel-Weise und Xiaoai Wang (2017). *Alphabetisierung im Ehrenamt begleiten. So meistern Sie die Herausforderung. Team Alpha – Ein Projekt im Sprachnetz Thüringen*. Jena: Kindersprachbrücke Jena e.V.

Coltheart, Max (2005). „Modeling Reading: The Dual-Route Approach“. In: *The Science of Reading: A Handbook*. Herausgegeben von Margaret Snowling und Charles Hulme. Oxford: Blackwell, 6–23.

Coltheart, Max, Brent Curtis, Paul Atkins und Michael Haller (1993). „Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches“. In: *Psychological Review* 100.4, 589–608.

Czinger, Christine (2014). *Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät. Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache*. DaZ-For. Berlin: De Gruyter.

– (2019). „Der Faktor Alter im Zweitspracherwerb: ein Zusammenspiel individueller und sozialer Einflussfaktoren“. In: *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe*. Herausgegeben von Andrea Ender, Ulrike Greiner und Margareta Strasser. Hannover: Kallmeyer/Klett, 287–305.

-
- Dammers, Eva, Alexis Feldmeier und Claudia Kuhnen (2014). „Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants“. In: *SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013*. Herausgegeben von Gisella Ferraresi und Sarah Liebner. Band 92. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Universitätsverlag, 171–196.
- Daniels, Peter (2009). „Grammatology“. In: *The Cambridge handbook of literacy*. Herausgegeben von David Olson und Nancy Torrance. Cambridge: CUP, 25–45.
- (2018). *An exploration of writing*. Bristol: Equinox.
- Darling-Hammond, Linda, Maria Hylar und Madelyn Gardner (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, Kalifornien: Learning Policy Institute.
- Dautriche, Isabelle, Kyle Mahowald, Edward Gibson und Steven Piantadosi (2016). „Wordform similarity increases with semantic similarity: An analysis of 100 languages“. In: *Cognitive Science*, 1–21.
- Dawidowicz, Marta (2015). „Leseförderung auf Wortebene mit Hilfe des DigLin-Lernprogramms in der Zweitsprache. Erprobung in Alphabetisierungskursen für Migrantinnen und Migranten“. In: *Deutsch als Zweitsprache* 1, 37–49.
- Deci, Edward und Richard Ryan (1993). „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39.2, 223–238.
- (2004). „An Overview of Self-Determination Theory. An Organismic-Dialectical Perspective“. In: *Handbook of Self-Determination Research*. Herausgegeben von Edward Deci und Richard Ryan. Rochester: University of Rochester Press, 3–36.
- Demareva, Valeriia, Julia Edeleva und Martin Neef (in Vorb.). *Is L2 text reading modulated by proficiency and L1 writing system? Evidence from eye tracking*.
- Der Bundesbeauftragte für den Datenschutz und die Informationsfreiheit (2020). *Rundschreiben zur Nutzung von „WhatsApp“*. URL: <https://www.bfdi.bund.de/DE/Infothek/Transparenz/Stellungnahmen/2020/Rundschreiben-Nutzung-WhatsApp.html> (besucht am 30. 12. 2020).
- Desimone, Laura und Katie Pak (2016). „Instructional Coaching as High-Quality Professional Development“. In: *Theory Into Practice* 56, 1–10.
- Dimroth, Christine (2018). „Beyond Statistical Learning: Communication Principles and Language Internal Factors Shape Grammar in Child and Adult Beginners Learning Polish Through Controlled Exposure“. In: *Language Learning* 68.4, 863–905. URL: <https://dx.doi.org/10.1111/lang.12294>.
- (2019). „Lernersprachen“. In: *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache*. Herausgegeben von Stefan Jeuk und Julia Settinieri. Berlin: De Gruyter Mou-

- ton, 21–46. URL: <https://www.degruyter.com/view/book/9783110418712/10.1515/9783110418712-002.xml>.
- Dulay, Heidi C. und Marina K. Burt (1974). „Natural Sequences in Child Second Language Acquisition“. In: *Language Learning* 24, 37–53.
- Dürscheid, Christa (2010). „Grammatik und Grammatikbewusstsein“. In: *Der Deutschunterricht* 6, 20–29. URL: https://www.researchgate.net/profile/Christa-Duerscheid/publication/281217936_Grammatik_und_Grammatikbewusstsein/links/57b5f69608aeaab2a104f7e9/Grammatik-und-Grammatikbewusstsein.pdf (besucht am 19. 02. 2021).
- (2016). *Einführung in die Schriftlinguistik*. 5. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Educational Statistics, National Center for (1998). *Adult literacy in OECD-Countries. Technical Report on the First International Adult Literacy Study*. URL: <http://nces.ed.gov/pubs98/98053.pdf> (besucht am 28. 12. 2020).
- Ehri, Linnea C. (1995). „Phases of development in learning to read words by sight“. In: *Journal of Research in Reading* 18.2, 116–125.
- Eichen, Regina (2015). „Rahmenbedingungen – Gelingensfaktoren – Instrumente“. In: *Basisbildung Pro Grundbildung, Modul 5*. Herausgegeben von Deutscher Volkshochschulverband. Band 2. Deutscher Volkshochschulverband, 1–34.
- Eisenberg, Peter (2016). „Phonem und Graphem“. In: *Duden: Die Grammatik*. Herausgegeben von Angelika Wöllstein und Dudenredaktion. 9. Auflage. Band 4. Der Duden in zwölf Bänden. Berlin: Dudenverlag, 19–94.
- (2021). *Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort*. 5. Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Engel, Nadine (o. J.). *Oldenburger Diagnostikbögen. Erläuterungen und Kopiervorlagen*. 2. Auflage. Oldenburg: Volkshochschule Oldenburg e.V., Regionales Grundbildungszentrum (RGZ).
- Engin, Havva (2004). *Kinder lernen Deutsch als zweite Sprache: Prinzipien, Sequenzen, Planungsraster, Minimalgrammatik*. Berlin: Cornelsen.
- erwachsenenbildung.at (o. J.). *Startpaket Deutsch & Integration und Individualförderung*. Wien: Bundesministerium für Bildung. URL: <https://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/kursfoerderung/11040-startpaket-deutsch-integration-und-individualfoerderung.php>.
- Esser, Hartmut (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Europäischer Sozialfonds (2016). *Adult literacy courses aim to help people back to work*. URL: <https://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=46&langId=en&projectId=2519> (besucht am 08. 07. 2021).

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett, 87–113.

– (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband (Überarbeitete Version)*. Stuttgart: Klett.

Eviatar, Zohar und Ibrahim Raphiq (2014). „Why is it Hard to Read Arabic?“ In: *Handbook of Arabic Literacy: Insights and Perspectives*. Herausgegeben von Elinor Saiegh-Haddad und Rattihalli Malatesha Joshi. Band 9. Literacy Studies. Dordrecht: Springer, 77–96.

Faidt, Christine und Tina Grahl (2018). „Informationskompetenz online: Mit lebendigen Webinaren neue Zielgruppen individuell ansprechen“. In: *Bibliothek Forschung und Praxis* 42.1, 83–88.

Feick, Diana (2015). „Digitale Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung“. In: *Basisbildung Pro Grundbildung, Modul 5*. Band 1. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband, 1–27.

Feick, Diana, Anja Pietzuch und Karen Schramm, Herausgeber (2013). *Alphabetisierung für Erwachsene*. München: Klett-Langenscheidt.

Feick, Diana und Karen Schramm (2016). „Alphabetisierung mit Migrantinnen und Migranten“. In: *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Herausgegeben von Cordula Löffler und Jens Korfkamp. Münster-/New York: Waxmann, 214–225.

Feldmeier, Alexis (2005). „Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch“. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2, 42–50. URL: http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/frontdoor.php?source_opus=1814 (besucht am 20. 05. 2021).

– (2010). *Von A bis Z - Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett.

– (2011). „Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. Leseprozesse und Anwendung von Strategien beim Erlesen isoliert dargestellter Wörter unter besonderer Berücksichtigung der farblichen und typographischen Markierung von Buchstabengruppen“. Dissertation. Universität Bielefeld. URL: http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/frontdoor.php?source_opus=1814 (besucht am 20. 05. 2021).

– (2015). *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs (überarbeitete Neuauflage)*. Herausgegeben von Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. URL: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integration>

- skurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile (besucht am 17. 06. 2021).
- Feldmeier, Alexis (2021). *Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse*. Wien. URL: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_fuer_Alphabetisierungskurse.pdf (besucht am 20. 05. 2021).
- Feldmeier, Alexis und Stefan Markov (2017). „Lernerautonieförderung durch Sprachlerncoaching im Bereich DaZ“. In: *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen. Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen*. Herausgegeben von Jessica Böcker, Constanze Saunders, Michael Koch und Langner. Band 9. GiF:on, 49–68. URL: http://geb.uni-giessen.de/geb/schriften/reihen_ebene2.php?sr_id=197 (besucht am 20. 05. 2021).
- Ferreira, Victor (2019). „A mechanistic framework for explaining audience design in language production“. In: *Annual Review of Psychology* 70, 29–51.
- Flick, Uwe (2006). *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek: Rowohlt.
- Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration GmbH, Herausgeber (2019). *Anerkannte Partner – unbekannte Größe? Migrantenorganisationen in der deutschen Einwanderungsgesellschaft*. URL: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2019/11/SVR-FB_Policy-Brief-%20Migrantenorganisationen.pdf (besucht am 08. 08. 2021).
- Förster, Franziska und Dorothea Reeps (2019). *Alphabetisierung im Ehrenamt begleiten: Eine ergänzende Praxishilfe*. Jena: Kindersprachbrücke Jena e.V.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Bloomsbury Academic.
- (1971). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Kreuz.
- Frith, Uta (1986). „A Developmental Framework for Developmental Dyslexia“. In: *Annals of Dyslexia* 36.1, 69–81.
- Frost, Ram und Leonard Katz (1989). „Orthographic depth and the interaction of visual and auditory processing in word recognition“. In: *Memory and Cognition* 17, 302–310.
- Früh, Werner (2017). *Inhaltsanalyse*. 9. Auflage. Konstanz/München: UVK utb.
- Fuhrhop, Nanna (2020). *Orthografie*. 5. Auflage. Band 1. KEGLI. Heidelberg: Winter.
- Fuhrhop, Nanna und Jörg Peters (2013). *Einführung in die Phonologie und Graphematik*. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag.
- Gagarina, Natalia (2014). „Diagnostik von Erstsprachkompetenzen im Migrationskontext“. In: *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen Mehrsprachigkeit*. Herausgegeben von Solveig Chilla und Stefanie Habertzettl. München: Elsevier, 73–84.

-
- Gailberger, Steffen und Daniel Nix (2013). „Lesen und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe“. In: *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Herausgegeben von Steffen Gailberger und Frauke Wietzke. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 32–69.
- Gelb, Ignace (1969). *A Study of Writing*. 2. Auflage. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons Bern (2017). *Kantonales Integrationsprogramm 2018–2021 Aktionsplan*. URL: https://www.gef.be.ch/gef/de/index/migration_integration/migration_integration.assetref/dam/document s/GEF/SOA/de/Soziales/Publikationen/Migration/Grundlagen/Kantonales_Integrationsprogramm_KIP_2018_2021_de.pdf (besucht am 22. 06. 2021).
- Gesundheits- und Fürsorgedirektion GEF und Polizei und Militärdirektion POM (2017). *Detailkonzeption Neustrukturierung Asyl- und Flüchtlingsbereich im Kanton Bern. Detailkonzeption zur Umsetzung der Gesamtstrategie für den Asyl- und Flüchtlingsbereich im Kanton Bern gemäss RRB 907/2016 vom 17. August 2016 unter Berücksichtigung der Planungserklärungen des Grossen Rates vom 18. November 2016 (2016.POM.255)*. URL: https://www.asyl.sites.be.ch/asyl_sites/de/index/navi/index/na-be.assetref/dam/documents/POM/MIP/de/MIDI/Internetportal%20Asyl/Detailkonzeption_NA-BE_d.pdf.
- Gibson, Edward, Steven Piantadosi, Brink Kimberly, Leon Bergen, Eunice Lim und Rebecca Saxe (2013). „A noisy-channel account of cross-linguistic word order variation“. In: *Psychological Science* 24.7, 1079–1088.
- Glück, Helmut (1987). *Schrift und Schriftlichkeit*. Stuttgart: Metzler.
- Gnanadesikan, Amalia (2017). „Towards a typology of phonemic scripts“. In: *Writing Systems Research* 9.1, 14–35.
- Gnutzmann, Claus und Marion Kiffe (2021). „Grammatik im fortgeschrittenen Fremdsprachunterricht“. In: *Fortgeschrittener Grammatikunterricht an Volkshochschulen*. Herausgegeben von Günter Brugger. DIE, 37–42. URL: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/burger97_01.pdf#page=39 (besucht am 19. 02. 2021).
- Gräsel, Cornelia (2008). „Die Anregung zur Kooperation im Rahmen von Fortbildungen: unterschiedliche Wege“. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 26, 64–71.
- Green, David W., E.J. Hammond und S. Supramaniam (1983). „Letters and Shapes. Developmental changes in search strategies“. In: *British Journal of Psychology* 74.1, 11–16.
- Green, David W. und Paul Meara (1987). „The effects of script on visual search“. In: *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)* 3.2, 102–113. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/026765838700300202>.
- Green, David W., Susan J. Rickard Liow, Siok K. Tng und S. Zielinski (1996). „Are visual search procedures adapted to the nature of the script?“. In: *British*

- Journal of Psychology* 87.2, 311–326. URL: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02592.x>.
- Greenberg, Joseph (1963). „Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements“. In: *Universals of Language*. Herausgegeben von Joseph Greenberg. London: MIT Press, 73–113.
- Grießhaber, Wilhelm und Zeynep Kalkavan (2012). *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Grotluschen, Anke (2010). *lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Diagnose*. Münster: Waxmann.
- (2020). *Leben mit geringer Literalität*. Herausgegeben von Klaus Buddeberg. Bielefeld: WBV.
- Grotluschen, Anke und Wibke Riekman (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann.
- Gruschka, Andreas (2007). „Was ist guter Unterricht? Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste empirischer Unterrichtsforschung“. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 10–43. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7964/pdf/PaedKorr_2007_36_Gruschka_Was_ist_guter_Unterricht.pdf (besucht am 20. 05. 2021).
- Guerrero Calle, Santi (2020). „Zweitschriftlernende in der deutschsprachigen Schweiz. In 300 Kurslektionen Alpha und A1?“ Dissertation. URL: <http://doc.rero.ch/record/328583?ln=de> (besucht am 20. 05. 2021).
- (in Vorb.). „Möglichkeiten und Grenzen der Silbenmethode für Zweitschriftlernende mit Tigrinya als Muttersprache“. In: *Erst- oder Zweitschrifterwerb? Studien zu Mehrsprachigkeit und Alphabetisierung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Gundermann, Angelika (2015). *Lernort*. URL: <https://www.die-bonn.de/wb/2015-lernort-01.pdf>.
- Günther, Hartmut (1988). *Schriftliche Sprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Günther, Klaus B. (1995). „Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien“. In: *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung*. Herausgegeben von Heiko Balhorn und Hans Brügelmann. Lengwil: Libelle (Nachdruck von 1986), 98–121.
- Gwiasda, Denise (2015). „Induktive Grammatikeinführung unter allen Umständen? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in der Spracherwerbsphase des LUs“. In: *Pegasus-Onlinezeitschrift* XV.2, 41–54. URL: <https://journals.uni-heidelberg.de/index.php/pegasus/article/download/35380/29034/> (besucht am 07. 04. 2021).

-
- Haberkorn, Rita (2009). „Der Situationsansatz ist eine Einladung, sich mit Kindern auf das Leben einzulassen“. In: *Kundenorientierung – Partizipation – Respekt. Neue Ansätze in der Sozialarbeit*. Herausgegeben von Michael Bock und Karin Sanders. VS Verlag, 75–99.
- Habte, Mussie (2020). „Tigrinya“. In: *Deine Sprache – meine Sprache: Handbuch zu 19 Migrationssprachen und zu Deutsch: für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht*. Herausgegeben von Dharmini Amirthalingam. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 150–158.
- Haile, Getatchew (1996). „Ethiopic Writing“. In: *The world's writing systems*. Herausgegeben von Peter Daniels und William Bright. New York: Oxford University Press, 569–576.
- Hammerer, Richard (2011). *Selbst Gelernt Hält Besser – Serie 1. Konstruktivistische Didaktik & Methodik*. Wien: WIFI Netzwerk.
- Hanemann, Ulrike (2012). „Eine Bilanz. Die Weltalphabetisierungsdekade 2023–2012“. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 4, 45–48.
- Hansen, Gunna Funder (2014). „Word Recognition in Arabic: Approaching a Language-Specific Reading Model“. In: *Handbook of Arabic Literacy: Insights and Perspectives*. Herausgegeben von Elinor Saiegh-Haddad und Rattihalli Malatesha Joshi. Band 9. Literacy Studies. Dordrecht: Springer, 55–76.
- Haralambous, Yannis (2020). „Grapholinguistics, TeX, and a June 2020 conference“. In: *TUGboat. The Communications of the TeX Users Group* 41.1. Herausgegeben von Barbara Beeton, 12–19.
- Hattie, John, Wolfgang Beywl und Klaus Zierer (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hellmich, Frank und Stephan Wernke, Herausgeber (2009). *Lesestrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, Andreas (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. 6. Auflage. Schulisches Qualitätsmanagement. Seelze: Kallmeyer.
- Hermann-Ruess, Anita und Max Ott (2014). *Das gute Webinar. Online präsentieren und Kunden gewinnen*. Wiesbaden: Springer.
- Heyn, Anne (2013). *Sprachen lernen mit Methode. Der Rückgriff auf die Muttersprache im Sprachunterricht*. Marburg: Tectum.
- Hirschmann, Doris (2016). „Hauptakteure der Alphabetisierung Erwachsener in Deutschland“. In: *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Herausgegeben von Cordula Löffler und Jens Korfkamp. Münster: Waxmann, 311–317.
- Hockett, Charles (1960). „The Origin of Speech“. In: *Scientific American* 203.3, 88–97.

- Hoffmann, Ludger, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Sahiner Pembe und Nadja Wulff (2017). *Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Erich Schmidt.
- Hulstijn, Jan H. (2015). „Discussion: How Different Can Perspectives on L2 Development Be?“ In: *Language Learning* 65.1, 210–232. URL: <http://dx.doi.org/10.1111/lang.12096>.
- Iakovleva, Tatiana, Anna Piasecki und Ton Dijkstra (2015). „Are you reading what I am reading? The impact of contrasting alphabetic scripts on reading English“. In: *Word Structure and Word Usage. Proceedings of the NetWords Final Conference, Pisa, March 30–April 1, 2015, published at <http://ceur-ws.org>*. Herausgegeben von Vito Pirrelli, Claudia Marzi und Marcello Ferro.
- Jansen, Heiner, Gerd Mannhaupt, Harald Marx und Helmut Skowronek (2002). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)*. 2. überarb. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Jeuk, Stefan (2012). „Orthographieerwerb mehrsprachiger Kinder in der ersten Klasse“. In: *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Herausgegeben von Wilhelm Griebhaber und Zeynep Kalkavan. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 105–122.
- John, Sarah-Lea (2006). *Erziehung und Politik. Pädagogisches Diskurse und Sozialkritik im Brasilien des 20. Jahrhunderts*.
- Kalkan, Özcan, Mary Matta und Britta Marschke (2016). „Alphabetisierung mit dem Smartphone? Apps für geflüchtete Menschen“. In: *Alfa-Forum* 90, 42–47.
- Karmiloff-Smith, Annette (1992). *Learning, development, and conceptual change. Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: MIT Press.
- Kastner, Monika (2016). *Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene*. Dossier erwachsenenbildung.at. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Katz, Leonard und Ram Frost (1992). „The reading process is different for different orthographies. The orthographic depth hypothesis“. In: *Advances in Psychology* 94, 67–84.
- Kauffeld, Simone (2010). *Nachhaltige Weiterbildung*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Kerres, Michael und Annabell Preußler (2012). *Mediendidaktik*. Herausgegeben von Dorothee Meister, Friederike von Gross und Uwe Sander.
- Keysar, Boaz, Dale Barr, Jennifer Balin und Jason Brauner (2000). „Taking perspective in conversation: The role of mutual knowledge in comprehension“. In: *Psychological Science* 11.1, 32–38.

-
- Khakpour, Natascha und Karen Schramm (2016). „Autonomie im Unterricht mit Seiteneinsteiger_innen: Theoretische Perspektiven und Praxisbeispiele“. In: *Neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Herausgegeben von Claudia Benholz, Magnus Frank und Constanze Niederhaus. Münster: Waxmann, 321–337.
- Kifle, Nazareth Amlesom (2011). *Tigrinya Applicatives in Lexical-Functional Grammar*. URL: https://www.amananet.org/wp-content/uploads/2017/09/42478_Nazareth_Kifle_materie.pdf (besucht am 22. 06. 2021).
- Klein, Wolfgang (2021). „Das Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch und die Folgen“. In: *Ein Blick zurück nach vorn*. Herausgegeben von Ahrenholz Bernt und Rost-Roth Martina. Berlin/Boston: De Gruyter, 51–96. URL: <https://doi.org/10.1515/9783110715538-003>.
- Klein, Wolfgang und Clive Perdue (1992). *Utterance structure: developing grammars again*. Amsterdam: Benjamins.
- (1997). „The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)“ In: *Second Language Research* 13, 301–347. URL: <https://dx.doi.org/10.1191/026765897666879396>.
- Knauf, Tassilo (2017). *Reggio-Pädagogik*. URL: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Knauf_2017_Reggio-Paedagogik_01.pdf (besucht am 06. 01. 2021).
- Knaus, Thomas (2018). „[Me]nsch – Werkzeug – [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur „Digitalen Bildung“ und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft“. In: *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 31, 1–35.
- Koch, Peter und Wulf Österreicher (1985). „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- (1994). „Schriftlichkeit und Sprache“. In: *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband*. Herausgegeben von Hartmut Günther und Otto Ludwig. Berlin/New York: De Gruyter, 587–604.
- (2007). „Schriftlichkeit und kommunikative Distanz“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 31.3, 346–375.
- (2011). *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*. 2. Auflage. Band 31. Romanistische Arbeitshefte. Berlin/New York: De Gruyter.
- Kohrt, Manfred (1985). *Problemgeschichte des Graphembegriffs und des frühen Phonembegriffs*. Tübingen: Niemeyer.

- König, Katharina (2016). *Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck der Muttersprache*. URL: https://www.academia.edu/16353270/Erstsprache_Herkunftssprache_Muttersprache_Sprachbiographische_Zugriffe_von_Deutsch_T%C3%BCrkInnen_auf_den_Ausdruck_Muttersprache_2016 (besucht am 09.01.2021).
- Kraft, Matthew, Dylan Hogan und David Blazar (2018). „The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence“. In: *Review of Educational Research* 88.4, 547–588.
- Krampe, Günter und Petra Hank (2004). „Die Vertrauens-Trias: Interpersonales Vertrauen, Selbstvertrauen und Zukunftsvertrauen in der psychologischen Theorienbildung und Forschung“. In: *Report Psychologie* 29.11/12, 666–676.
- Krapp, Andreas (1993). „Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde“. In: *Zeitschrift für Lernforschung* 21.4, 291–311.
- Kraus, Kathrin (2001). *Lebenslange Lernen – Karriere einer Leitidee*. Herausgegeben von Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kroll, Judith und Erika Stewart (1994). „Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations“. In: *Journal of Memory and Language* 33.2, 149–174.
- Ktori, Maria und Nicola Pitchford (2009). „Development of letter position processing: effects of age and orthographic transparency“. In: *Journal of Research in Reading* 32.2, 180–198.
- Kuhberg, Heinz (2001). „Zweitspracherwerb als prädestinierte Entwicklung I: der behavioristische Ansatz“. In: *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Herausgegeben von Gerhard Helbig, Lutz Götzte, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. New York: De Gruyter, 654–663.
- Kultusministerkonferenz (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (besucht am 30.12.2020).
- Kultusministerkonferenz, Sekretariat der, Herausgeber (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz. „Bildung in der digitalen Welt“*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (besucht am 08.07.2021).
- Kupisch, Tanja, Natalia Mitrofanova und Marit Westergaard (2021). „Phonological vs. natural gender cues in the acquisition of German by simultaneous and sequential bilinguals (German–Russian)“. In: *Journal of Child Language*, 1–23. URL: <https://dx.doi.org/10.1017/s0305000921000039>.

-
- Kutscher, Nadia und Lisa-Marie Kreß (2015). *Internet ist gleich mit Essen. Empirische Studie zur Nutzung digitaler Medien durch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge*. URL: https://images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1.1_Startseite/3_Nachrichten/Studie_Fluechtlingskinder-digitale_Medien/Studie_digitale_Medien_und_Fluechtlingskinder_Langversion.pdf (besucht am 08. 07. 2021).
- Kutzelmann, Sabine (2016). *Modul: Leseflüssigkeit. MELT – mehrsprachiges Lesetheater 2014–2017. Internes Lehrertraining 9/2016*. Band 9/2016. URL: <https://melt-multilingual-readers-theatre.eu/wp-content/uploads/2017/12/MELT-Fortbildungsmodul-Lesefl%C3%BCssigkeit-Handreichung.pdf> (besucht am 03. 07. 2021).
- Lado, Robert (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Landgraf, S., R. Beyer, I. Hild, N. Schneider, E. Horn, G. Schaadt, M. Foth, A. Pannekamp und E. van der Meer (2012). „Impact of phonological processing skills on written language acquisition in illiterate adults“. In: *Dev Cogn Neurosci* 2 Suppl 1, 129–138. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22682902>.
- Lave, Jeanne und Etienne Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehmann, Christian (2019). *Grundbegriffe der Linguistik*. URL: <https://www.christianlehmann.eu/ling/elements/> (besucht am 09. 05. 2021).
- Lemke-Ghafir, Cosima, Miguel Rezzani, Christoph Schroeder und Dorothee Steinbock (2021). *Erste Schrift und zweite Sprache. Migrant_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung in Alphabetisierungskursen*. Band 11. IMIS Working Paper. Osnabrück: IMIS.
- Li, X., K. Bicknell, P. Liu, W. Wei und K. Rayner (2014). „Reading is fundamentally similar across disparate writing systems: a systematic characterization of how words and characters influence eye movements in Chinese reading“. In: *J Exp Psychol Gen* 143.2, 895–913.
- Lifelong Learning (2014). *National Strategy for Lifelong Learning for the Period 2014–2020*. Sofia: Ministerium für Bildung und Wissenschaft. URL: https://www.mon.bg/upload/6561/strategy_LLL_2014_2020.pdf (besucht am 08. 07. 2021).
- Lindner, Maria und Hans Grisseemann (2000). *Zürcher Lesetest*. 6. Auflage. Bern: Huber.
- Lipowsky, Frank und Daniela Rzejak (2001). „Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update“. In: *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte*. Herausgegeben von Bernd Groot-Wilken und Rolf Koerber. Bielefeld: wbv Media.

- Liversedge, Simon, Denis Drieghe, Xin Li, Guoli Yan, Xuejun Bai und Yukka Hyönä (2016). „Universality in eye movements and reading: A trilingual investigation“. In: *Cognition* 147, 1–20.
- Lowie, Wander und Marjolijn Verspoor (2015). „Variability and Variation in Second Language Acquisition Orders: A Dynamic Reevaluation“. In: *Language Learning* 65.1, 63–88. URL: <http://dx.doi.org/10.1111/lang.12093>.
- Maas, Utz (1992). *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Band 120. RGL. Tübingen: Niemeyer.
- Mandl, Heinz und Helmut Felix Friedrich (1992). *Lern- und Denkstrategien: Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 1–42.
- (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Markov, Stefan, Christiane Scheithauer und Karen Schramm (2015). *Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen. Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte*. Münster: Waxmann, 17–20.
- Marquardt, Christian und Marianela Diaz-Meyer (2020). „Hochkoordinativer Vorgang. Handschreiben im Zeitalter der Digitalisierung“. In: *Forschung & Lehre* Ausgabe Heft 2/20, 122–123.
- Marschke, Britta (2014). *Handbuch Migrationsarbeit*. Herausgegeben von Heinz Ulrich Brinkmann. 2. Auflage. Verlag für Sozialwissenschaften.
- (2017). *Lernen lernen*. URL: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/idt/20981885.html> (besucht am 17. 12. 2018).
- (2018). „Funktionaler Analphabetismus“. In: *Lexikon der Schulsozialarbeit*. Herausgegeben von Herbert Bassarak. Baden-Baden: Nomos, 191–192.
- (2020). *Netzwerken mit Migrantenorganisationen. Lernmaterial für das Projekt Manage2Integrate*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
- Marschke, Britta und Özcan Kalkan (2017). „Vielfalt der Didaktik und Methodik in der Dekade. Der kontrastive Ansatz von ABCami“. In: *ALFA-Forum* 91, 40–43.
- Marschke, Britta und Mary Matta (2019). „Kontrastive Alphabetisierung für Schullungewohnte am Lernort Moschee“. In: *Brücken gestalten–Mit Deutsch verbinden. Menschen–Lebenswelten–Kulturen. Beiträge der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*. Herausgegeben von Malgorzata Barras, Thomas Studer, Eva Wiedenkeller und Katharina Karges. Band 2. Berlin: Erich Schmidt, 97–103.
- Marschke, Britta und Abdel al Gaffar Mohamed (2018). „Der Alphabetisierungsansatz von Paulo Freire in der Arbeit mit Geflüchteten arabischer Muttersprache“. In: *ALFA-Forum* 94, 40–43.

-
- Martin, Katherine (2015). *L1 impacts on L2 component reading skills, word skills, and overall reading achievement*. URL: <https://search.proquest.com/docview/1717095010?pq-origsite=gscholar> (besucht am 17. 05. 2022).
- Mathieu, Jennipher, Katrin Lindner, Julia Lomako und Natalia Gagarina (2016). „Wo bist du, kleiner Monster? Sprachspezifische nonword repetition Tests zur Differenzierung von bilingualen typisch entwickelten Kindern und entsprechenden Risikokindern für USES“. In: *Forschung Sprache* 1, 5–45.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mediendienst Integration (2018). *Informationen und Ansprechpartner*innen. Islamische Verbände in Deutschland*. URL: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/informationspapier_islamverbaende.pdf (besucht am 28. 01. 2021).
- Mehlem, Ulrich (2011). „Freie Schreibungen von Erstklässlern in Deutsch und Türkisch. Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit“. In: *Mehrsprachigkeit, Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis*. Herausgegeben von Sabine Hornberg. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 112–135.
- Meisel, Jürgen M. (2009). „Second Language Acquisition in Early Childhood“. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28, 5–34.
- Meisel, Jürgen M., Harald Clahsen und Manfred Pienemann (1981). „On determining developmental stages in natural second language acquisition“. In: *Studies in Second Language Acquisition* 3, 109–135.
- Meletis, Dimitrios (2018). „What is natural in writing? Prolegomena to a Natural Grapholinguistics“. In: *Written Language and Literacy* 21.1, 52–88.
- (2019). „The grapheme as a universal basic unit of writing“. In: *Writing Systems Research* 11.1, 26–49.
- Mempel, Caterina, Martina Ochs und Karen Schramm (2013). „Mündliche Kompetenz – Grundlage für den Schriftspracherwerb“. In: *Alphabetisierung für Erwachsene*. Herausgegeben von Diana Feick, Anja Pietzuch und Karen Schramm. München: Klett-Langenscheidt, 50–63.
- Meyer, Hilbert (2004). *Was ist guter Unterricht? Studienbuch*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- migration info & grafik (2020a). *Asylantragszahlen pro Jahr und Monat*. URL: <https://www.migration-infografik.at/at-asylstatistiken-2019/#asylantragszahlenn-pro-jahr-und-monat> (besucht am 08. 07. 2021).
- (2020b). *Asylstatistik Österreich 2019*. URL: <https://www.migration-infografik.at/at-asylstatistiken-2019/> (besucht am 08. 07. 2021).

- Migration und Flüchtlinge, Bundesamt für, Herausgeber (2018). *Statistiken*. URL: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/statistiken-node.html> (besucht am 27. 12. 2018).
- Minuz, Fernanda, Jeanne Kurvers, Rola Naeb, Lorenzo Rocca und Karen Schramm (2022). *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*. Strasbourg: Council of Europe.
- Monaghan, Padraic, Richard Shillock, Morten Christiansen und Simon Kirby (2014). „How arbitrary is language?“ In: *Philosophical Transactions of the Royal Society* 369.1651.
- Moßburger, Thomas (2020). *Bundesdatenschutzbeauftragter rät von Videochat-Dienst Zoom ab*. URL: <https://www.br.de/nachrichten/netzwelt/bundesdatenschutzbeauftragter-raet-von-videochat-dienst-zoom-ab,RzvSCFk> (besucht am 28. 10. 2020).
- Motakef, Mona (2008). „Das Menschenrecht auf Alphabetisierung in Deutschland“. In: *Bildung und Erziehung* 61.2, 187–202.
- Munger, Kristen A. (2016). *Steps to Success: Crossing the Bridge Between Literacy Research and Practice*. State University of New York Geneseo, <https://millnepublishing.geneseo.edu/steps-to-success/>: OPEN SUNY Textbooks.
- Munser-Kiefer, Meike (2014). *Leseförderung im Leseteam in der Grundschule. Eine Interventionsstudie zur Förderung von basaler Lesefertigkeit und (meta-)kognitiven Lesestrategien*. Münster: Waxmann.
- National Statistical Institute of the Republic of Bulgaria (2011). *2011 Population Census in the Republic of Bulgaria (Final Data)*. Sofia: NSI. URL: https://www.nsi.bg/census2011/PDOCS2/Census2011final_en.pdf (besucht am 08. 07. 2021).
- Neef, Martin (2005). *Die Graphematik des Deutschen*. Band 500. LA. Tübingen: Niemeyer.
- (2013). „Das Konzept des morphologischen Prinzips und seine Rolle in einer modularen Schriftsystemtheorie“. In: *Die Schnittstelle von Morphologie und geschriebener Sprache*. Herausgegeben von Martin Neef und Carmen Scherer. Band 551. Linguistische Arbeiten. Berlin/New York: De Gruyter, 9–36.
- (2015). „Writing systems as modular objects: Proposal for theory design in grapholinguistics“. In: *Open Linguistics* 1, 708–721.
- Neef, Martin, Said Sahel und Rüdiger Weingarten (2012 ff.). *Schriftlinguistik*. Band 5. Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Online. Berlin/New York: De Gruyter.
- Nerius, Dieter (1988). „Einleitung“. In: *Probleme der geschriebenen Sprache. Beiträge zur Schriftlinguistik auf dem 14. Internationalen Linguistenkongreß 1987*

-
- in Berlin. Herausgegeben von Dieter Nerius und Gerhard Augst. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR, Zentralinstitut für Sprachwissenschaft, 1–3.
- Nestler, Doreen (2014). „Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. Die neue Lehrwerkgeneration“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 51, 236–244.
- Neumann, Karl (2015). *Lebenskompetenz entwickeln im Dialog – zur Aktualität der Pädagogik Friedrich Fröbels. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456361> (besucht am 06. 01. 2021).
- Nguyen, Trang Thi Thuy (2019). „Translanguaging as trans-identity: The case of ethnic minority students in Vietnam“. In: *Lingua* 222, 39–52. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0024384118307253>.
- Nickel, Sven (2016). „Family Literacy“. In: *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Herausgegeben von Cordula Löffler und Jens Korfkamp. Münster: Waxmann, 201–213.
- Nixdorf, Christian Philipp (2020). *Handlungskompetenz erfassen mit der Critical Incident Technique*. URL: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=19375 (besucht am 20. 05. 2021).
- Nuissl, Ekkehard und Ewa Przybylska (2016). „Alphabetisierung. Forschungslinien“. In: *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Herausgegeben von Cordula Löffler und Jens Korfkamp. Münster: Waxmann, 73–99.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en> (besucht am 21. 05. 2021).
- Ortega, Lourdes (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- Österreichischer Integrationsfonds (2020). *Durchgängiges Deutschkurssystem für Flüchtlinge*. URL: <https://www.integrationsfonds.at/newsbeitrag/durchgaengiges-deutschkurssystem-fuer-fluechtlinge-7733> (besucht am 18. 05. 2022).
- Overwien, Bernd (2005). „Stichwort: Informelles Lernen“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3, 339–355.
- Pachner, Anita und Anne John (2011). „Lebensweltorientierung – ein erwerbspädagogisches Prinzip für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit fruchtbar gemacht“. In: *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache*. Herausgegeben von Projektträger im DLR e.V. Bielefeld: WBV, 223–244.

- Paleit, Dagmar (1989). „Sprachkurse mit Alphabetisierung“. In: *Materialdienst Alphabet* 4, 1–5.
- Paucker, Ulrich (2006). *Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung. Zur Arbeit mit Migrantinnen und Migranten in Deutschland nach der Methode Paulo Freires*. Oldenburg: Paulo Freire Verlag.
- Pegrum, Mark (o. J.). *Digital literacies*. URL: <https://markpegrum.com/overview-of-digital-learning/e-learning-with-web-3-0/> (besucht am 29. 12. 2020).
- Perry, Anja und Britta Gauly (2019). „Analysing Poor Reading Skills: A Comparison Between PIAAC Literacy Levels and Reading components“. In: *Survey Methods: Insights from the Field*, 1–9.
- Pettitt, Nicole, Lisa Gonzalves, Elaine Tarone und Theresa Wall (2021). „Adult L2 writers with emergent literacy: Writing development and pedagogical considerations“. In: *Journal of Second Language Writing* 51.
- Pfenninger, Simone E. (2016). „The literacy factor in the optimal age discussion: a five-year longitudinal study“. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10.3, 217–234.
- Pikulski, John und David Chard (2005). „Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension“. In: *The Reading Teacher* 58.6, 510–519.
- Piper, Benjamin und Agatha van Ginkel (2017). „Reading the script: How the scripts and writing systems of Ethiopian languages relate to letter and word identification“. In: *Writing Systems Research* 9, 36–59.
- Portmann-Tselikas, Paul (2003). „Textkompetenz und Spracherwerb. Die Rolle literaler Techniken für die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht“. In: *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. Herausgegeben von Günther Schneider und Monika Clalüna. München: iudicium-Verlag, 101–121.
- Pracht, Henrike (2010). *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch als Schemabildungsprozess*. Münster: Waxmann.
- (2012). *Schemabasierte Basisbildung im Deutschen: Ein Praxisbuch für Lehrkräfte*. Münster: Waxmann.
- Randall, Mick und Paul Meara (1988). „How Arabs Read Roman letters“. In: *Reading in a Foreign Language* 4.2, 133–145.
- Rasinski, Timothy V. (2004). „Creating Fluent Readers. A growing body of evidence points to reading fluency as an important factor in student reading success.“ In: *Educational leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A* March, 46–51. URL: https://lrl.appstate.edu/reading%5C_resources/RASINSKI%5C_04.pdf (besucht am 03. 07. 2021).

-
- (2012). „Why Reading Fluency Should be Hot“. In: *The Reading Teacher* 65.8, 516–522. URL: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/TRTR.01077> (besucht am 03. 07. 2021).
- Ravid, Dorit und Liliana Tolchinsky (2002). „Developing linguistic literacy: A comprehensive model“. In: *Journal of Child Language* 29, 417–447.
- Reich, Kersten (2006). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Reinhardt, Sibylle (2009). „Gelingende Lehrerbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen“. In: *Journal of Social Science Education* 8.2, 23–31.
- Reumuth, Wolfgang (2006). „Redemittel in Unterrichtssituationen. Zur Frage der Unterrichtssprache im Klassenzimmer“. In: *Retorica: Ordnungen und Brüche. Beiträge des Tübinger Italianistentags*. Herausgegeben von Rita Franceschini, Rainer Stillers, Maria Moog-Grünwald, Franz Penzenstadler, Norbert Becker und Hannelore Martin. Tübingen: Narr.
- Richter, Carola, Martin Emmer und Marlene Kunst (2016). *Flucht 2.0. Wie Geflüchtete Medien nutzen. Eine Expertise für den Mediendienst Integration*. URL: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Mediennutzung_von_Gefluechteten.pdf (besucht am 08. 07. 2021).
- Richter, Tobias und Bettina Müller (2017). „Entwicklung hierarchieniedriger Leseprozesse“. In: *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Herausgegeben von Maik Philipp. Weinheim: Beltz Juventa, 51–66.
- Rickard Liow, Susan J., David Green und Melissa M. L-J. Tam (1999). „The development of visual search strategies in biscriptal readers“. In: *International Journal of Bilingualism* 3.4, 333–349. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/13670069990030040201> (besucht am 17. 05. 2022).
- Riehl, Claudia Maria (2017). *Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren. Abschlussbericht*. URL: <https://www.daf.uni-muenchen.de/forschung/projekteriehl/forschungsprojekte/mehrschriftlichkeit/index.html> (besucht am 10. 06. 2021).
- (2018). „Mehrschriftlichkeit“. In: *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Herausgegeben von Anne-Katharina Harr und Claudia Maria Riehl. Stuttgart: Metzler, 209–236.
- Riehl, Claudia Maria und Julia Blanco López (2019). „Mehrsprachiges Potenzial und die Transferierbarkeit sprachlicher Kompetenzen“. In: *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe. Lehren lernen*. Herausgegeben von Andrea Ender, Ulrike Greiner und Margareta Strasser. Hannover: Klett Kallmeyer, 306–319.
- Ritter, Monika (2010). „Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch“. In: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Heraus-

- gegeben von Christian Fandrych, Hans-Jürgen Krumm, Britta Hufeisen und Claudia Riemer. Band 2. Berlin: De Gruyter, 1116–1129.
- Robinson, Viviane und Helen Timperley (2007). „The Leadership of the Improvement Teaching and Learning: Lessons from Initiatives with Positive Outcomes for Students“. In: *Australian Journal of Education* 51.3, 247–262.
- Rockel, Anja (2014). *Curriculare Überlegungen für zweitsprachliche Alphabetisierungsarbeit in Moscheen. Eine Analyse sprachlicher Bedürfnisse und Bedarfe im Projekt ABCami*. o. O.
- Roder, Anne (2009). *Ausspracheunterricht in der Alphabetisierung*. Marburg: Tectum.
- Rokitzki, Christiane (2016). *Alphabetisierung von erwachsenen Migranten nach Montessori. Ein methodischer Ansatz für die Fremd- und Zweitsprache Deutsch*. Marburg: Tectum.
- Rokitzki, Christiane, Doreen Nestler und Celia Sokolowsky (2013). „Lernabenteurer Schriftsystem“. In: *Alphabetisierung für Erwachsene*. Herausgegeben von Diana Feick, Anja Pietzuch und Karen Schramm. München: Klett-Langenscheidt, 91–109.
- Roll, Heike und Karen Schramm, Herausgeber (2010). *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*. Band 77. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Duisburg: Gilles & Francke.
- Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix (2006). „Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik“. In: *Didaktik Deutsch* 20, 90–112.
- (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 8. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Roßmann, Nina (2018). *Der Raum als „dritter Pädagoge“: Über neue Konzepte im Schulbau*. URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/278835/der-raum-als-dritter-paedagoge-ueber-neue-konzepte-im-schulbau> (besucht am 17.01.2021).
- Roth, Gerhard (2004). „Warum ist Lehren und Lernen so schwierig?“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50.4, 496–506.
- Rück, Heribert (1986). *Redemittel des Französischen. Materialien und Unterrichtsvorschläge*. Stuttgart: Klett, 7.
- Saiegh-Haddad, Elinor und Roni Henkin-Roitfarb (2014). „The Structure of Arabic Language and Orthography“. In: *Handbook of Arabic Literacy: Insights and Perspectives*. Herausgegeben von Elinor Saiegh-Haddad und Rattihalli Malatesha Joshi. Band 9. Literacy Studies. Dordrecht: Springer, 3–28.

-
- Saussure, Ferdinand de (1916). *Cours de linguistique générale, publié par Charles Bally et Albert Séchehaye avec la collaboration de Albert Riedlinger*. Paris: Payot.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (2006). „Das Lesen lernen (wollen). Wie das Eintauchen in die Welt der Buchstaben gelingt“. In: *Grundschulunterricht* 53, 16–20.
- Scher, Lauren und Fran O’Reilly (2009). „Professional Development for K-12 Math and Science Teachers: What Do We Really Know?“. In: *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2.3, 209–249.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008). „Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz“. In: *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 39, 28–33.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine und Magdalena Dorner (2012). „Literale Handlungskompetenz als Basis des Lernens in jedem Fach“. In: *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Herausgegeben von Manuela Praechter, Michaela Stock, Sabine Schmölzer-Eibinger, Peter Slepčević-Zach und Wolfgang Weirer. Weinheim/Basel: Beltz, 60–71.
- Schnitzler, Carola D. (2008). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Forum Logopädie. Stuttgart u. a.: Thieme. URL: <http://d-nb.info/976398060/04> (besucht am 17. 05. 2022).
- Schocker, Marita (2016). *Weshalb es sinnvoll ist, Wortschatz und Grammatik integriert zu entwickeln*. URL: <https://www.the-english-academy.de/chunks/> (besucht am 02. 04. 2021).
- Schramm, Karen (2011). „Fünf Jahre Integrationskurse mit Alphabetisierung – Thesen zu einer kritischen Bilanz“. In: *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft*. Herausgegeben von Joachim Bothe. Münster: Waxmann, 223–228.
- (2017). „Sprachlernstrategien“. In: *Deutsch als Zweitsprache*. Herausgegeben von Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke. Hohengehren: Schneider.
- (2020). *Die Modellierung digitaler Kompetenzen im LASLLIAM-Projekt*.
- Schramm, Karen und Diana Feick (2016). „Alphabetisierung mit Migranten“. In: *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Herausgegeben von Cordula Löffler und Jens Korfkamp. Münster: Waxmann, 214–225.
- Schuller, Karin, Susanne Lochner und Nina Rother (2011). *Das Integrationspanel – Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb11-integrationspanel.pdf?__blob=publicationFile (besucht am 28. 07. 2019).

- Schuller, Karin, Susanne Lochner und Nina Rother (2012). *Das Integrationspanel. Entwicklung der Deutschkenntnisse und Fortschritte bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Working Paper 42 der Forschungsgruppe des Bundesamtes*. URL: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp42-integrationspanel.html> (besucht am 20. 05. 2021).
- Schumacher, Anne-Christin, Christine Czinglar, Farzona Mirova und Sarah Fase-li (2020). „Lit-L1-L2: Ein Instrument zur Einschätzung literaler Kompetenzen von neu zugewanderten Jugendlichen in der L1 Dari und der L2 Deutsch“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47(4), 376–391. URL: <https://www.degruyter.com/view/journals/infodaf/ahead-of-print/article-10.1515-infodaf-2020-0066/article-10.1515-infodaf-2020-0066.xml> (besucht am 17. 05. 2022).
- Schübler, Ingeborg (2015). „Was ist gute Lehre? Qualitätserwartungen in der Erwachsenenbildung“. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 3, 24–26. URL: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/32015/professionalitaet-02.pdf> (besucht am 20. 05. 2021).
- Sebastián, Christian und Renato Moretti (2012). „Profiles of cognitive precursors to reading acquisition. Contributions to a developmental perspective of adult literacy“. In: *Learning and Individual Differences* 22.5, 585–596. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S104160801200026X> (besucht am 17. 05. 2022).
- Seidenberg, Mark und James McClelland (1989). „A distributed, developmental model of word recognition and naming“. In: *Psychological Review* 96.4, 523–568.
- Selinker, Larry (1972). „Interlanguage“. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 10, 209–231.
- Seyfried, Clemens und Johannes Reitingger (2013). „Kompetenz und Reflexion – Zum Begriffsverständnis“. In: *Reflexion im pädagogischen Kontext*. Herausgegeben von Alfred Weinberger. Wien/Berlin: LIT Verlag, 59–70.
- Seyfried, Clemens, Johannes Reitingger, Christian Rominger, Eva Schneckenleitner und Andreas Fink (2017). „The Reflecting Brain: Reflection Competence in an Educational Setting Is Associated With Increased Electroencephalogram Activity in the Alpha Band“. In: *Mind, Brain, and Education* 11.2, 54–63.
- Share, David L. (2008). „On the Anglocentricities of current reading research and practice: the perils of overreliance on an öutlieröorthography“. In: *Psychological Bulletin* 134(4), 584–615.
- Siebert, Horst (2019). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Band 8. Grundlagen der Weiterbildung. Augsburg: ZIEL.
- Skutnabb-Kangas, Tove und Robert Phillipson (1995). *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin/New York: Mouton De Gruyter.

-
- Sokolowsky, Celia (2015). „Ich-will-deutsch-lernen.de: A learning portal for second language and literacy acquisition in heterogenous classes“. In: *Adult literacy, second language and cognition*. Herausgegeben von Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers und Roeland van Hout. Nijmegen: CLS, 319–334.
- Solomon, Benyam (o. J.). *Tigrinya Language Workbook. Learn to read and write in Tigrinya*. 2. Auflage. o. O.: o. V.
- Sosiński, Marcin (2020). „Reading from a Psycholinguistic Perspective“. In: *Teaching Adult Immigrants with Limited Formal Education. Theory, Research, and Practice*. Herausgegeben von Joy Kreeft Peyton und Martha Young-Scholten. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 30–51.
- Sparks, Richard, Jon Patton, Leonore Ganschow und Nancy Humbach (2009). „Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2“. In: *Language Learning* 59.1, 203–243.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2007). *Theorien des Lernens – Folgerungen für das Lehren*. URL: <https://www.isb.bayern.de/download/1542/flyer-lerntheorie-druckfassung.pdf> (besucht am 20. 05. 2021).
- Staatssekretariat für Migration SEM (2020). *Asylstatistik 1. Quartal 2020*. Bern: Staatssekretariat für Migration SEM. URL: <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/aktuell/news/2019/2019-08-15.html> (besucht am 22. 06. 2021).
- State Agency for Refugees with the Council of Ministers (o. J.). *Statistics and reports*. URL: <https://aref.government.bg/index.php/en/node/179> (besucht am 08. 07. 2021).
- Statistik Austria (2013). *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12*. Wien: Statistik Austria. URL: https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&dDocName=073406 (besucht am 08. 07. 2021).
- (2017). *PIAAC 2011/12: Weitere Analysen*. Wien: Statistik Austria. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/piaac/piaac_2011_12_weitere_analysen/114263.html (besucht am 08. 07. 2021).
- Swan, Denise und Usha Goswami (1997). „Phonological awareness deficits in developmental dyslexia and the phonological representations hypothesis.“ In: *Journal of Experimental Child Psychology* 66, 18–41.
- Syspons, GmbH, Herausgeber (2018). *Wissenschaftliche Begleitung des Projektes ABCami, Abschlussbericht – unveröffentlicht*. Berlin.
- Szablewski-Çavus, Petra (2001). „Skizze einer Profilierung. Der Unterricht Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“. In: *Deutsch als Zweitsprache* Extraheft, 23–33.

- Tabacariu, Hanna (2018). *Kombinierter Erstschriftspracherwerb im Erwachsenenalter in L1 und L2*. URL: <http://othes.univie.ac.at/55059/> (besucht am 20. 05. 2021).
- Team Alpha (2021). *Alphabetisierung im Ehrenamt begleiten*. URL: https://www.kindersprachbruecke.de/fileadmin/media/materialien/sprachnetz/Leitfaden_Alphabetisierung_im_Ehrenamt_begleiten.pdf (besucht am 20. 05. 2021).
- The World Bank (2019). *Literacy rate, adult total (% of people age 15 and above) | Data*. URL: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.LITR.ZS?contextual=default&end=2017&locations=ER-AF-SY-LK-TR-IQ-IR-SO-BA-VN&start=1975&view=chart> (besucht am 22. 06. 2021).
- Tietze, Wolfgang (1989). „Vorschulerziehung“. In: *Pädagogische Grundbegriffe*. Band 2. Hamburg:rororo.
- Tippelt, Rudolf und Jutta Reich-Claassen (2010). „Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven“. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. URL: <https://www.die-bonn.de/doks/report/2010-lernort-01.pdf> (besucht am 11. 01. 2021).
- Trebbe, Joachim und Sünje Paasch-Colberg (2016). *Migration, Integration und Medien*. URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/medienpolitik/172752/migration-integration-und-medien> (besucht am 08. 07. 2021).
- Truscott, John (2019). „Noticing in second language acquisition: a critical review“. In: *Second Language Research* 14.2, 103–135.
- Tschirner, Erwin und Jupp Möhring (2020). *A Frequency Dictionary of German. Core Vocabulary for Learners*. New York: Routledge.
- UNESCO (2019). *Eritrea*. URL: <http://uis.unesco.org/en/country/er> (besucht am 22. 06. 2021).
- UNHCR – The UN Refugee Agency (2019). *Global Trends. Forced Displacement in 2018*. Geneva: UNHCR.
- Unterrichtsmedien im Internet e. V., Zentrale für (o. J.). *Lernstrategien*. URL: <https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Lernstrategien> (besucht am 30. 04. 2020).
- Usanova, Irina (2016). „Transfer in bilingual und (bi)scriptual writing: can German-Russian bilinguals profit from their heritage language? The interaction of different languages and different scripts in German-Russian bilinguals“. In: *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Herausgegeben von Peter Rosenberg und Christoph Schroeder. Berlin/New York: De Gruyter, 159–174.
- Veen, Klaas van, Rosanne Zwart und Jacobiene Meirink (2012). „Teacher Learning That Matters: International Perspectives“. In: *What Makes Teacher Profes-*

sional Development Effective? A Literature Review. Herausgegeben von Klaas van Veen und Mary Kooy. New York: Routledge.

Voigt, Rainer (2011). „Tigrinya“. In: *The Semitic Languages. An International Handbook*. Herausgegeben von Stefan Weninger. Berlin/Boston: de Gruyter, 1153–1169.

Waggershauser, Elena (2015). *Schreiben als soziale Praxis: eine ethnographische Untersuchung erwachsener russischsprachiger Zweitschriftlernender*. Tübingen: Stauffenburg.

Wagner, Angelika (2007). *Gelassenheit durch Auflösung innerer Konflikte. Mentale Selbstregulation und Introvision*. Stuttgart: Kohlhammer.

Wang, Min und Keiko Koda (2007). „Commonalities and difficulties in word identification skills among learners of English as a second language“. In: *Language Learning* 57, 201–222. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1/j.1467-9922.2007.00416.x> (besucht am 17. 05. 2022).

World Population Review (2020). *Eritrea Population 2020*. URL: <https://worldpopulationreview.com/countries/eritrea-population/> (besucht am 22. 06. 2021).

Yilmaz Woerfel, Seda und Claudia Maria Riehl (2016). „Mehrschriftlichkeit: Wechselseitige Einflüsse von Textkompetenz, Sprachbewusstheit und außersprachlichen Faktoren“. In: *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Herausgegeben von Peter Rosenberg und Christoph Schroeder. Berlin/New York: De Gruyter, 305–336.

Yoon, Kwang Suk, Teresa Duncan, Silvia Wen-Yu Lee, Beth Scarloss und Kathy Shapley (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Washington, D.C.: Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.

Young-Scholten, Martha (2013). „Low-educated immigrants and the social relevance of second language acquisition research“. In: *Second Language Research* 29.4, 441–454.

Zimmer, Jürgen (1985). „Die Solidarität in der einen Welt beginnt vor unserer Haustür. Über Erfahrungen mit interkultureller Erziehung“. In: *Demokratie fängt in der Schule an. Beiträge zur Wiederherstellung der Bildungspolitik*. Herausgegeben von Björn Engholm. Frankfurt/Main: Frankfurt Eichborn, 225–242.

– (2000). *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*. Weinheim: Beltz.

– (2012). *Das halb beherrschte Chaos. Reportagen, Essays und Portraits aus 50 Jahren*. Weimar/Berlin: Verlag das netz.

- Zimmer, Jürgen (2013). „Der Situationsansatz wird erwachsen. Vom Kindergarten bis zur Hochschuldidaktik.“ In: *Konferenz „Zukunft gestalten“*. 3. und 4. Oktober 2013. Herausgegeben von Internationale Akademie gGmbH und Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin. Berlin: Freie Universität Berlin.
- (2014). *Der Situationsansatz wird erwachsen. Vom Kindergarten bis zur Hochschuldidaktik, Teil 1-4. Ein Dossier mit Themen, Erläuterungen und Geschichten aus aller Welt*. URL: [http://www.juzimmer.de/Der%20Situationsansatz%20wird%20erwachsen%20\(Vortrag\).pdf](http://www.juzimmer.de/Der%20Situationsansatz%20wird%20erwachsen%20(Vortrag).pdf) (besucht am 17. 05. 2022).
 - (o. J.). *Mein Shaul Benjamin Robinsohn. Von der Bildungsforschung zum Situationsansatz*. URL: <http://www.robinsohn-stiftung.de/GRUNDLAGENTEXTE/> (besucht am 03. 01. 2021).
- Zobl, Helmut (1980). „The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition“. In: *Language Learning* 30.1, 43–57.
- Zuppinger, Birgit, Brigitte Arn, Gabriela Felder, Thomas Fuhrman, Sarah Grossmann und Angelina Providzalo (2013). *Kantonales Integrationsprogramm 2014–2017*. Herausgegeben von Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons Bern. URL: https://www.gef.be.ch/gef/de/index/migration_integratio_n/migration_integration.assetref/dam/documents/GEF/SOA/de/Soziales/Publikationen/Migration/Grundlagen/Kantonales_Integrationsprogramm_KIP_2014_2017_de.pdf (besucht am 22. 06. 2021).

Abbildungsverzeichnis

1IA.1	Rückwärtsplanung von Übungen und Aufgaben anhand einer Zielaufgabe	35
1IB.1	Kompetenzmodell LAConIC	40
1IB.2	Theorierahmen von KASA im Kontext von Kompetenzentwicklung	42
1IB.3	SuRe online – Wahlmöglichkeiten der Kategorien	44
1IB.4	Verteilung der Hauptkategorien	45
1IB.5	Verteilung der Hauptkategorien in Prozent	45
1IB.6	Verteilung der ausgewählten Kategorien	46
1IB.7	Verteilung der induktiv abgeleiteten Kategorien in Prozentangaben	49
1IB.8	Kontrastive Methode	51
1IB.9	Förderliche Kriterien für Lernen und Entwicklung	51
1IB.10	Verteilung der Hauptkategorien	58
1IB.11	Positive Assoziationen und Lernhindernisse	58
1IB.12	Positive Assoziationen zum Lernprozess	59
1IB.13	Differenzierte Verteilung positiver Assoziationen in verschiedenen Kategorien	59
1IC.1	Video: Interview Jürgen Zimmer	67
1IC.2	Video: Interview Jürgen Zimmer	72
1IC.3	Video: Interview Jürgen Zimmer	74
1IC.4	Video: Interview Jürgen Zimmer	77
1ID.1	Das Verhältnis zwischen dem Sprachsystem und dem Schriftsystem. ..	87
1ID.2	Gliederung des Wortschatzes	103
2IA.1	Die fünf Phasen der Grammatikvermittlung	122
2IA.2	Symbol: Hörverstehen	122
2IA.3	Einstieg mündlicher Gebrauch „haben“ und „hatten“	123
2IA.4	Symbol: Sprechen	124
2IA.5	Symbol: Leseverstehen	124
2IA.6	Einführung von „haben“ und „hatten“ in der prominalen Höflichkeitsform	125
2IA.7	Einführung von „haben“ und „hatten“ in der ersten Person Singular ..	126
2IA.8	Symbol: Formfokussierung	126
2IA.9	Symbol: Schreiben	127

2IA.10	Vermittlung von „haben“ und „hatten“ in der ersten Person Singular im direkten Vergleich hintereinander.	129
2IA.11	Regelerarbeitung von „haben“ und „hatten“ in allen Formen	130
2IA.12	KASA-Lehrwerk „Mit Türkisch Deutsch lernen“. Hier wird der Satzbau des Deutschen mit dem Türkischen verglichen. Dabei sollen Teilnehmende die unterschiedlichen Verbstellungen erkennen.	131
2IA.13	QR-Code zu den Materialien	132
2IA.14	Ausschnitt aus dem Grammatikvideo zum Thema „haben“	132
2IA.15	Grammatikvideo „haben“ mit Sprachvergleich	133
2IA.16	Tabelle der Videothemen mit den dazugehörigen grammatikalischen Phänomenen	133
2IB.1	Beispiel eines SuRe-Beitrags einer Lehrkraft im Projekt KASA zum Thema <i>Lernen lernen</i>	139
2IB.2	Icon zu Strategieaufgaben im Lehrwerk	140
2IB.3	Verteilung der Kategorien der Lernstrategien in den KASA-Lehrwerken	140
2IB.4	Beispiel für deutsch-türkische Wortkarten aus https://abc.giz.berlin .	141
2IB.5	Symbole: Stilles Lesen und lautes Lesen in der Gruppe	144
2IB.6	Überblick der Strategien im KASA-Lehrwerk Deutsch-Türkisch	146
2IC.1	Deutsch-türkische, deutsch-arabische und deutsch-persische Redemittel	152
2IC.2	Sensibilisierungsmaterial zum Schreiben des arabischen <s>	154
2IC.3	Feedback bei einem Sensibilisierungsworkshop	155
2ID.1	Symbol: Mobiltelefon	159
2ID.2	Aufgabenteilung in drei Kategorien	160
2ID.3	Auswertungsbeispiel und Kommentierung der LK	166
2ID.4	Das VHS-Lernportal ABC	169
2ID.5	Erste Schritte beim Lernen mit einem Messengerdienst	173
2ID.6	Unterricht mittels Telegram	174
2ID.7	Verschiedene Impressionen aus einer Unterrichtsstunde	175
2ID.8	Checkliste	180
3IA.1	Unterricht in einem KASA-Kurs in Frankfurt	183
3IA.2	Woran arbeiten die Lehrkräfte?	185
3IA.3	Schreibweise der schriftlichen Division in Syrien	187
3IA.4	Lernende üben Vokale	189
3IA.5	Jung und Alt lernen zusammen in einem KASA-Kurs in Frankfurt	193
3IA.6	Situation einer LK aus dem Portal SuRe	194
3IA.7	Lernende in einer Frankfurter Moschee	195

3IA.8	Lernen auf Augenhöhe und mit Freude	197
3IA.9	Beispiel eines Monatsberichtes einer Lehrkraft	199
3IA.10	QR-Code: Erklärvideo zum Projekt KASA	200
3IA.11	Anzahl der KASA-Kurse in Deutschland	202
3IA.12	Anzahl und Art der Partnerorganisationen des Projektes KASA	206
3IA.13	Netzwerkkarte auf https://kasa.giz.berlin	209
3IA.14	Anzahl und Art der Vernetzungstreffen im Projekt KASA	211
3IA.15	Berlinkonferenz 2019	214
3IA.16	Auszug einer Befragung	215
3IA.17	Auswertung der Befragungen zum Kursende	216
3IA.18	Arten von Partnerorganisationen	218
3IA.19	Beispiele für die beiden Arten von QR-Codes	221
3IA.20	Übersicht der Symbole im Lehrwerk	222
3IA.21	Verteilung der fünf Themencluster	223
3IA.22	Anlauttabelle Deutsch-Arabisch	229
3IA.23	Anlauttabelle Deutsch-Türkisch	229
3IA.24	Anlauttabelle Deutsch-Persisch	230
3IA.25	Bildkarten Deutsch-Türkisch	231
3IA.26	Bilder der Fotogeschichte "Woher kommen Sie?"	232
3IA.27	Textteil der Fotogeschichte	233
3IA.28	Übersicht der Zusatzinhalte von https://abc.giz.berlin	234
3IA.29	Lernen mit Realien, Thema „Einkaufen“	237
3IB.1	Sensibilisierung Arabisch, Universität Münster, 2020	240
3IB.2	Sensibilisierung Arabisch-Deutsch, Universität Münster, 2020	240
3IB.3	Feedback einer Workshop-Teilnehmenden, Sensibilisierungsworkshop Deutsch-Türkisch, AEWB, Hannover, 2019.	241
3IB.4	Feedback einer Workshop-Teilnehmenden, Sensibilisierungsworkshop Deutsch-Türkisch, AEWB, Hannover, 2019.	242
3IB.5	Auftretende Emotionen bei den TN und Einschätzung der Methoden durch die TN	242
3IB.6	Weiterbildungsmöglichkeiten im Projekt KASA	247
3IB.7	KASA-Lehrkräfte aus Niedersachsen, Hamburg und Berlin beim Workshop „Situationsansatz“ in Berlin	249
3IB.8	Inputveranstaltung mit Clemens Seyfried in Frankfurt (2019)	250
3IB.9	Aufnahme des Chats	252
3IB.10	Auswertung Checkliste Kontrastive Alphabetisierung	260
3IB.11	Checkliste Kontrastive Alphabetisierung & Situationsansatz	261
4IA.1	Beispiel aus einer Lernstandserhebung des KASA-Projekts mit dem Dia- gnoseinstrument Oldenburger Bilderliste (2019)	270

4IA.2	Nichtsprachliches Symbol und Fünfteilige Symbolkette	275
4IB.1	Sprachen und Schriftsysteme in Eritrea nach Anteil der Bevölkerung .	289
4IB.2	Beispiel eines Lernenden	294
4IB.3	Beispiel eines Lernenden	295
4IB.4	Beispiele von Lernenden	295
4IB.5	Beispiele von Lernenden	295
4IC.1	TPM Berlin (06.12.2018)	302
4IC.2	LTTA Linz (25.06.2019)	303
4IC.3	Hospitation in der Griechisch-Orthodoxen Kirche (27.03.2019) in Berlin	304
4IC.4	Anlauttabelle Deutsch-Persisch – BFI OÖ	306
4IC.5	Anlauttabelle Bulgarisch-Arabisch sowie Anlauttabelle-Variationen, Caritas Sofia	306
4IC.6	Redemittel, BFI OÖ und Caritas Sofia	307
4IC.7	Feedback einer Lernerin	307
4IC.8	Die EUKOAL-Projektwebsite	308

Tabellenverzeichnis

1B.1	Vorgeschlagene Handlungsmöglichkeiten	47
1B.2	Soziale Kompetenz und Kommunikation	48
1B.3	Textbeispiele aus den Situationsbeschreibungen	50
1B.4	Kategorien mit Beschreibung der Inhalte	57
1B.5	Textbeispiele zu Kategorien	61
1B.6	Textbeispiele zur Kategorie Emotionen	61
1B.7	Textbeispiele zur Kategorie Lernhindernisse	62
1C.1	Bereich und Leitsätze des Situationsansatzes	70
2IC.1	Redemittel der Kategorie „Begrüßung und Verabschiedung“	149
2IC.2	Redemittel der Kategorie „Nach dem Befinden fragen“	149
2IC.3	Redemittel der Kategorie „Sich bedanken“	149
2IC.4	Redemittel der Kategorie „Entschuldigung“	150
2IC.5	Redemittel der Kategorie „Loben“	150
2IC.6	Redemittel der Kategorie „Verständnisfragen“	150
2IC.7	Redemittel der Kategorie „Bejahen und zustimmen“	150
2IC.8	Redemittel der Kategorie „Verneinen und ablehnen“	150
2IC.9	Redemittel der Kategorie „Aufgabenstellungen“	150
2IC.10	Redemittel der Kategorie „Arbeitsanweisungen“	151
2IC.11	Redemittel der Kategorie „Wünsche“	151
2IC.12	Redemittel der Kategorie „Sprachen“	151
2IC.13	Redemittel der Kategorie „Sich verabreden“	151
2IC.14	Redemittel der Kategorie „Zeitangaben“	151
2ID.1	Behandelte digitale Themen	161
3IA.1	Checkliste zum Situationsansatz	200
3IB.1	Kategorie <i>Sprachkontrastierung</i> der Checkliste	258
3IB.2	Kategorie <i>Rückgriff auf die Muttersprache</i> der Checkliste	259
3IB.3	Kategorie <i>Kontrastive Lernmaterialien</i> der Checkliste	259
4IB.1	Unterschiede zwischen Deutsch und Tigrinya (vgl. Guerrero Calle [in Vorb.])	292

4|B.2 Zusammenfassung der Dissertation der Autorin 293

Abkürzungen

ABCami Zusammensetzung aus *ABC* und dem türkischen Begriff für Moschee, *cami*

AEWB Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung

BAMF Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

BFI OÖ Berufsförderungsinstitut Oberösterreich

BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung

BISC Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung

BYOD Bring your own device

ca. circa

CC BY-NC-ND Creative Commons by – non-commercial – no-derivatives

d. h. das heißt

DaF Deutsch als Fremdsprache

DaZ Deutsch als Zweitsprache

DITIB Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion

DMG Deutsche Morgenländische Gesellschaft

DTZ Deutsch-Test für Zuwanderer

DVV Deutscher Volkshochschul-Verband

DW Deutsche Welle

ebd. ebenda

ELIKASA Entwicklung literaler Kompetenzen durch kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz

et al. et alii

etc. et cetera

EU Europäische Union

EUKOAL Aufbau eines europäischen Kooperationsnetzwerks zur kontrastiven Alphabetisierung für Erwachsene

f. folgende (Seite)

ff. folgende (Seiten)

GER Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

GIZ Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben gGmbH

GPK Graphem-Phonem-Korrespondenzregel

i. d. R. in der Regel

i. S. im Sinne

inkl. inklusive

IntV Integrationskursverordnung

IPA Internationales Phonetisches Alphabet

IRT Item Response Theory

KASA Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz

KIP Kantonale Integrationsprogramme

KMK Kultusministerkonferenz

KOALA Koordinierte zweisprachige Alphabetisierung im Anfangsunterricht

L1 Erstsprache

L2 Zielsprache

lea. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften

LEO Level-One Studie

LISUM Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

LK Lehrkraft/Lehrkräfte

LoKo Lokale(r) Koordinator*in

LTTA Learning, Teaching and Training Activities

MES Ministerium für Bildung und Wissenschaft

MGH Mehrgenerationenhaus

MSO Migrantenselbstorganisation

o. J. ohne Jahr

o. O. ohne Ort

o. V. ohne Verlag

o. Ä. oder Ähnliche(s)

OECD Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

ÖIF Österreichische Integrationsfonds

PH Linz Private Pädagogische Hochschule der Diözese

PIAAC Programme for the International Assessment of Adult Competencies

PO Partnerorganisation(en)

QR Code Quick Response code

ReKo Regionale(r) Koordinator*in

s. siehe

s. o. siehe oben

s. u. siehe unten

SMS Short Message Service

sog. so genannt

TN Teilnehmer*in(nen)

TPM Transnational Project Meeting

u. v. a. und viele andere

u. Ä. und Ähnliche(s)

UE Unterrichtseinheit(en)

usw. und so weiter

vgl. vergleiche

VHS Volkshochschule

z. B. zum Beispiel

| Autor*innen

- Alizadeh Lemjiri, Sedigheh; Projekt KASA, Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben gGmbH;
kasa@giz.berlin
- Al-Khafagi, Nadine; Projekt KASA, Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben gGmbH;
kasa@giz.berlin
- Bektaş, Tuğba; Projekt KASA, Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben gGmbH;
kasa@giz.berlin
- Czinglar, Christine; Projekt ELIKASA, FSU Jena;
christine.czinglar@uni-jena.de
- Do Manh, Gina; Projekt ELIKASA, FSU Jena;
gina.do.manh@uni-jena.de
- Edeleva, Julia; Projekt ELIKASA, FSU Jena; Lehrstuhl für Germanistische Sprachwissenschaft, TU Braunschweig;
y.edelewa@tu-braunschweig.de
- Förster, Franziska; Projekt ELIKASA, FSU Jena;
franziska.foerster@uni-jena.de
- Guerrero Calle, Santi; Departement Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik, Lehrstuhl für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Fribourg;
santi.guerrerocalle@unifr.ch
- Kießner, Karin; Koordinierungsstelle Dekade für Alphabetisierung, Bundesinstitut für Berufsbildung;
kuessner@bibb.de

- Marschke, Britta; Projekt KASA, Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben gGmbH;
kasa@giz.berlin
- Matta, Mary; Projekt KASA, Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben gGmbH;
kasa@giz.berlin
- Mohamed, Abed all Gaffar; Projekt KASA, Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben gGmbH;
kasa@giz.berlin
- Neef, Martin; Lehrstuhl für Germanistische Sprachwissenschaft, TU Braunschweig;
martin.neef@tu-braunschweig.de
- Schramm, Karen; Institut für Germanistik, Universität Wien;
karen.schramm@univie.ac.at
- Seyfried, Clemens; Institut für Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Linz;
clemens.seyfried@ph-linz.at
- Sezgin Radandt, Zeynep; Projekt KASA, Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben gGmbH;
kasa@giz.berlin

Sachregister

A

- Abendstern, 82
- Abjad, 107
- Alphabetisierung, 77, 158, 183
 - digitale, 170
 - kontrastive, 219, 256, 258
- Alphabetschrift, 107
- Ansatz
 - silbenanalytischer, 31
- Arbitrarität, 82
- Autonomiehypothese, 84

B

- Basisbildung, 33
- Basisvarietät, 268
- Bildkarten, 230
- Binnendifferenzierung, 33
- Buchstabe, 90
- Buchstabenprogression, 226

C

- Content Focus, 247
- cross-linguistic influence, 267

D

- Dehnung, 96
- Dekodierfähigkeit, 30
- Dependenzhypothese, 84
- Didaktik, 53
 - konstruktivistische, 256
- Disposition, 40
 - endogene, 41
 - exogene, 41
- Distance Learning, 254
- Dual-Route Modell, 112
- Dynamic Systems Theory, 268

E

- e-Learning, 251, 255
- Eingebundenheit
 - soziale, 51, 201
- ELIKASA, 282
- Erfolgsorientierung, 33
- Erstsprache, 188, 258
- EUKOAL, 297, 301

F

- first letter advantage, 276
- Formfokussierung, 126
- Fortbildung, 245

G

- Gedächtnisstrategie, 141
- Geflüchtete, 159
- Grammatik, 117
- Grammatikvermittlung, 117, 122, 127
 - deduktive, 117
 - induktive, 117
 - kleinschrittige, 117
- Graphem, 87
- Graphem-Phonem-
 - Korrespondenzregel, 91
- Graphematik, 87, 102
- Graphetik, 84
- Grapholinguistik →
 - Schriftlinguistik
- Grundbildung, 75, 76

H

- Handlungskompetenz
 - literale, 110
- Handlungsmöglichkeit, 41
- Handlungsmöglichkeiten, 52

Handlungsorientierung, 32
Hörstrategie, 137, 145
Hörverstehen, 122

I

Inputflooding, 122, 125, 127, 128,
132, 134
Inputveranstaltung, 250, 255
Integrationskurs, 168, 192, 202
Interaktionsstrategie, 137, 142
Introvision, 39

K

Kategorienverteilung, 50
Kodierfähigkeit, 30
Kompetenz
 mündliche, 30
Kompetenzentwicklung, 41
Kompetenzgewinnung, 39
Kompetenzstreben, 51
Konsonantenschrift, 107
Konstanz, 82
Kontrollstrategie, 136
Kultur, 192

L

LASLLIAM-Skala, 28
Laut, 90
Lebensorientierung, 194
Lebenssituation, 77
 reale, 184
Lebensweltorientierung, 184
Lehrkraft, 203
Lehrwerke, 159
Lernen
 aufsuchendes, 201, 205
 digitales, 157, 160, 164, 165,
 176, 180
 selbstentdeckendes, 122
Lernerautonomie, 34, 51, 138
Lernerfahrung, 55, 56

Lernerorientierung, 32
Lernerstrategien, 34
Lernmaterial, 186
Lernort, 201, 202, 206
Lernprozess, 53, 54, 77, 186, 188,
191, 201
Lernstand, 186
Lernstrategie, 135, 136, 138
 allgemeine, 136
 spezifische, 136
Lernumgebung
 plurilinguale, 28
Lernziel, 117
Lese- und Schreibfähigkeit
 basale, 110
Lesestrategie, 137, 143
lexical decision task, 278
Literalität, 219
Livestream, 252

M

Makrostrategie, 136
Materialien
 kontrastive, 259
Medienbildung, 157
Medienkompetenz, 158
Menschenrecht
 auf Bildung, 27
 linguistisches, 27
Mesostrategie, 136
Migrantenorganisation, 203
Mikrostrategie, 136
Mnemotechnik, 135, 138
Mobiltelefon, 163
Morgenstern, 82
Morphemmethode, 32
Mündlichkeit, 85

N

Nominativ, 121
Noticing-Hypothese, 134

O

Orthographie, 87
systematische, 102

P

Partizipation, 184, 189
Partnerorganisation, 205, 206,
208–211, 217
Phonem, 94
Primärstrategie, 136
Prinzipienmodell, 90
Professionstheorie, 39

Q

Qualifizierung, 245, 248
Qualitätssicherung, 246

R

Reflexion, 40, 41
Rekodierung, 94
Religion, 206
Rückwärtsplanung, 35

S

Schlüsselsituation, 75, 194
Schreibstrategie, 137, 144
Schrifterfahrungsansatz, 33
Schriftlichkeit, 85
Schriftlinguistik, 83
Schriftsystem, 86
phonographisches, 106
semasiographisches, 106
syllabisches, 106
Schriftverwendung
funktionale, 36
Schulung, 245
Schärfung, 99
Selbstwirksamkeit, 172
Semiose, 81
Sensibilisierung, 239
Silbenmethode, 30

Situationsansatz, 77, 183, 184, 194,
200, 248, 256

Sprachanlass

mündlicher, 232

Spracherwerb, 266

Sprachsystem, 86

Sprachzeichen, 81

Stolpersteine, 121, 239, 243

Strategie

metakognitive, 136, 145

Stufe

alphabetische, 269

logographische, 269

orthographische, 269

Stützstrategie, 136

SuRe, 250

T

Transfer, 110
triangulares Modell, 112

U

Übungstyp, 166
Umfeld
sozial-räumliches, 196

V

Verbraucherschutz, 234
Vertrauen, 42
Visual Scan Task, 275, 278

W

word frequency effect, 278
word superiority effect, 278
Wort
generatives, 31

Z

Zukunftsvertrauen, 51
Zweitschriftlerner, 26
Zweitspracherwerb, 266

▼ Alphabetisierungskurse erfordern besondere Herangehensweisen, Methoden und Ansätze bei der effizienten Vermittlung der deutschen Sprache und Schrift. Das Handbuch bietet theoretische Grundlagen der kontrastiven Alphabetisierung sowie Anregungen für den Transfer in die Praxis. Der Einsatz der Muttersprachen ist im Curriculum der Integrationskurse (BAMF) empfohlen. Die praktische Umsetzung hingegen ist oftmals schwierig.

Der vorliegende Sammelband vereint erstmals Theorien der kontrastiven Alphabetisierung mit der Darstellung eines erprobten Methodenrepertoires und praktischen Beispielen für den Unterricht. Ideen und Materialien sowie Videos für den Unterrichtsalltag sind eingebunden und stehen zum kostenfreien Download bereit. Die Sprachen Türkisch, Arabisch und Persisch stehen im Mittelpunkt der Publikation. Erfahrungen der Lehrkräfte und der Lernenden ergänzen die Ausführungen.